

Angermann, Rainer

**Die Funktion der Unterrichtsevaluation im Kontext der Praxisforschung.
Unterricht als Gegenstand forschend lernender Lehrerinnen und Lehrer am
Arbeitsplatz Schule**

Kassel : Univ. Press 2005, IX, 403 S. - (Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2005)



Quellenangabe/ Reference:

Angermann, Rainer: Die Funktion der Unterrichtsevaluation im Kontext der Praxisforschung. Unterricht als Gegenstand forschend lernender Lehrerinnen und Lehrer am Arbeitsplatz Schule. Kassel : Univ. Press 2005, IX, 403 S. - (Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2005) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16799 - DOI: 10.25656/01:1679

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16799>

<https://doi.org/10.25656/01:1679>

in Kooperation mit / in cooperation with:

kassel
university
press

<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Funktion der Unterrichtsevaluation im Kontext der Praxisforschung

Unterricht als Gegenstand
forschend lernender Lehrerinnen und Lehrer
am Arbeitsplatz Schule

Rainer Angermann

kassel
university



press

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Rudolf Messner
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Dietfrid Krause-Vilmar

Tag der mündlichen Prüfung

7. Juli 2005

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2005
ISBN 3-89958-111-3
URN urn:nbn:de:0002-1112

© 2005, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: 5 Büro für Gestaltung, Kassel
Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel
Printed in Germany

Für Annelie

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	VI
Kapitel 1	
1.0 Theoretische Orientierung – Gegenstand der Arbeit, das Problem, das Forschungsinteresse und der Forschungsansatz	1
1.1 Problemaufriss	1
1.2 Ausgangssituationen und Fragestellung	8
1.3 Intentionen	9
1.4 Forschungsansatz	11
1.4.1 Forschungsinteresse und Konzentrationsrichtung	11
1.4.2 Zur Forschungsmethode	14
1.4.3 Anlage der Untersuchung	22
Kapitel 2	
2.0 Vom Wandel der Gesellschaft zu Veränderungen der Schule, des Unterrichts und der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer – Zur Diskussion der Bildungs- und Schulentwicklung	25
2.1 Das Problem und die Intentionen	25
2.1.1 Das ambivalenten Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zum Verfahren der Unterrichtsbeobachtung und -analyse	25
2.1.2 Intentionen: Beschreibung von Einflussfaktoren auf die Schule	27
2.2 Gesellschaft und Bildung	29
2.2.1 Gesellschaftlicher Wandel	31
2.2.2 Wissensgesellschaft und Schulentwicklung	35
2.2.3 Sozialisation und Erziehung	41
2.2.4 Zur Bildungsdiskussion	42
2.2.5 Exkurs: Eine Bildungstheorie, die Sinnzusammenhänge aufzeigt	44
2.2.6 PISA: Ein anderer Bildungsbegriff und neue Lehr- und Lernformen?	49
2.3 Qualifikationen für die Gegenwart und die Zukunft der Lernenden – Aspekte einer neuen Kultur des Lernens	56
2.3.1 Arbeitswelt und Bildung	58
2.3.2 Das Haus des Lernens	62

2.3.3 Anmerkungen zum konstruktivistischen Ansatz zu einer Theorie des Lernens	66
2.3.4 Zwischenbilanz	69
2.4 Schulentwicklung	70
2.4.1 Von der „guten“ Schule zum Begriff „Schulqualität“	70
2.4.2 Schulentwicklung als Netzwerk	75
2.4.3 „Pädagogische Schulentwicklung“ konzentriert sich auf Unterricht	77
2.4.4 Biographischer Exkurs: Dienstbesprechungen mit Schulleitungen zum Thema „Schulprogramm“	82
2.4.5 Unterrichtsentwicklung	84
2.5 Ein Fazit: Gesellschaftlicher Wandel, Bildungs- und Schulentwicklung	88
2.6 Bezugspunkte der Veränderung: „Unterricht“ und „Professionalität“	90
2.6.1 Welche Dimensionen zeichnen zeitgemäßen Unterricht aus?	90
2.6.2 Neue Merkmale professionellen Wissen bei den Lehrenden	93
2.7 Zusammenfassung: Zum Stand der Grundlagenforschung zur Lehrerbildung --	98
 Kapitel 3 	
3.0 „Guter Unterricht“ und die Evaluation als Methode der Optimierung	101
3.1 Zur Bedeutung didaktischer Theorien für die Unterrichtsevaluation am Lernort Schule	102
3.1.1 Die „Didaktischen Analyse“ (1962) und ihre Erweiterung (Klafki)	105
3.1.2 Von der Berliner Schule zum Hamburger Modell (Schulz)	109
3.1.3 Lernzielorientierte Konzeptionen zur Unterrichtsplanung und -auswertung	117
3.1.4 Lehrer und Schüler machen Unterricht (Boettcher)	122
Exkurs: Handlungsorientierung im ‚offenen‘ Unterricht	
3.1.5 Handlungsorientierung (Jank und Meyer)	126
3.1.6 Fazit: Entwicklungstendenzen der Didaktik und Konsequenzen für Unterricht und Unterrichtsevaluation	131
3.2 Von tradierten Formen der Unterrichtsbeobachtung zum Instrument der Unterrichtsevaluation	141
3.2.1 Beobachtung und Analyse in Unterrichtsforschung, Aus- und Fortbildung und aus dienstlichen Gründen	141
3.2.2 Explikationen zum Gegenstandsbereich „Unterrichtsevaluation“ „Unterrichtsanalyse“, „Unterrichtsentwicklung“, „Evaluation“	150
3.2.3 Fazit: Evaluation	156
3.3 Zur Problematik der Unterrichtsevaluation am Lernort Schule	157
3.3.1 Das Beurteilungsdilemma: Beratung und Beurteilung in Personalunion	159
3.3.2 Anmerkungen zur Unterrichtsbeobachtung: Abbau von Aversionen durch Mitwirkung am Entwicklungsprozess?	164

3.3.3 Das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis	171
3.3.4 Fazit: Lösungshinweise	180
3.4 Zusammenfassung und Überleitung	182

Kapitel 4

4.0 Wege zu einer neuen Kultur der Unterrichtsevaluation (I) – Erkenntnisse aus Grundlagenforschungen zur Lehrerbildung als „Bausteine“ für einen Typus des forschenden Lernens	185
4.1 Exkurs: Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht evaluieren Unterricht – Erfahrungsbericht über zwei Schulprojekte (1987 und 1990)	185
4.1.1 Projekt 1: Unterrichtsbesuche im Kernunterricht der Förderstufe	186
4.1.2 Projekt 2: Sport in der Grundschule	189
4.1.3 Erfahrungen aus beiden Projekten im Hinblick auf ‚Unterrichtsevaluation und ‚forschendes Lernen‘	191
4.1.4 Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens	192
4.2 Erkenntnisse der Grundlagenforschung zur Lehrerbildung als Bausteine für eine neue Kultur der Unterrichtsevaluation	195
4.2.1 Unterrichtsevaluation im Kontext der Action Research-Bewegung	195
- Stenhouse und die Rolle der Lehrer im Verhältnis von Theorie und Praxis	
- John Elliott: Der Ausbau der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Lehrkräften	
- Altrichter, Posch, Kroath: Ziele und Charakteristika der Action Research	
- Übersicht: Ein Typus des forschenden Lernens zeichnet sich ab	
4.2.2 Zum Verhältnis von Wissen und Können	208
- Neuweg und Allen: Wissen, Können, Reflexion und Unterrichtsentwicklung	
4.2.3 Aspekte der Expertenforschung (Dreyfus und Dreyfus)	221
- Vom Novizen zum Experten in Schule und Unterricht	
- Exkurs: Das Portfolio als Instrument bilanzierender Evaluation?	
4.2.4 The Reflective Practitioner (Donald Schön)	229
4.2.5 Konsequenzen für die formative Evaluation von Unterricht im Rahmen des forschenden Lernens	236
4.3 Schlussfolgerungen aus Erkenntnissen der Grundlagenforschung	240

Kapitel 5

5.0 Wege zu einer neuen Kultur der Unterrichtsevaluation (II) – Adaption von Methoden der qualitativen Forschung auf die Entwicklungs- arbeit und: Die Bedeutung des Gesprächs über Unterricht	247
5.1 Ausgangspunkte und Forschungsperspektive	247

5.2 Charakteristika der qualitativen Sozialforschung und des hermeneutischen Verfahrens	248
5.2.1 Elemente der qualitative Sozialforschung als Bausteine zur Unterrichtsentwicklung durch forschend lernende Lehrerinnen und Lehrer	248
5.2.2 Hermeneutik als zentraler Bestandteil qualitativer Forschung	256
5.2.3 Folgerungen für die Unterrichtsevaluation im Kontext des forschenden Lernens	260
5.3 Das Gespräch über Unterricht	263
5.3.1 Allgemeine Merkmale	263
5.3.2 Gegenstandsbezogene Merkmale des Gespräches	264
5.3.3 Verständigung ist Kommunikation	266
5.3.4 Techniken im Feld des forschenden Lernens, dargestellt am qualitativen Interview	273
5.3.5 Beziehungsdidaktik: Kommunikation heißt Inhalt und Beziehung	282
5.3.6 Ein Resümee: Das konstruktive Gespräch als Wesenskern der Unterrichtsevaluation	287

Kapitel 6

6.0 Unterrichtsevaluation und forschendes Lernen im Beruf	291
6.1 Intentionen und Vergegenwärtigung der behandelten Dimensionen	291

Teil I

6.2 Alternative Evaluationsformen zur Unterrichtsentwicklung im Schuldienst – Ein Leitfaden: Anforderungen, Empfehlungen, Anwendungsfelder	294
6.2.1 Unterrichtsentwicklung ist die Aufgabe aller Lehrkräfte	295
6.2.2 Unterrichtsevaluation: Die methodische Grundlage, die Aktions-, Reflexionsspirale und forschend lernen mit Methode	296
6.2.3 Theoretische Ansätze und Positionen: Erwerb von Expertise, Können und Wissen im Lehrhandeln	299
6.2.4 Der Königsweg zur erfolgreichen Unterrichtsentwicklung führt über den Diskurs	301
6.2.5 Die Beratungspraxis aus der Perspektive ausgewählter Theorien – Die Rolle der Beraterinnen und Berater	303
6.2.6 Unterrichtsevaluation und ‚Forschendes Lernen‘ – Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer	307
6.2.7 Transferwirkung alternativer Methoden auf anlassbezogene Unterrichtsbesichtigungen und -beurteilungen	309

Teil II

6.3 Beispiele alternativer Evaluationsmethoden	311
6.3.1 Vermittlung von Wissen und Können in der zweiten Phase der Ausbildung am Beispiel des Seminarthemas „Lernzielorientierter Unterricht“	312

6.3.2 Zweite Staatsprüfung: Kommissionsinterne „Vorbetrachtung“ der beobachteten Lehrproben	315
6.3.3 Auswahlverfahren zur Besetzung von Funktionsstellen (Formen der Datenerhebung)	317
6.3.4 Forschendes Lernen: ein Schulprojekt der Anne-Frank-Schule – Lehrerinnen und Lehrer erforschen lernend ihren Unterricht	320

Teil III

6.4 Reaktionen von Adressaten: Pädagogische Konferenzen mit Ausbildern, Schulleiterinnen, Schulleitern und Lehrkräften	326
6.4.1 Zur Struktur des professionellen Wissens: Konferenz in einem Studienseminar am 31. Oktober 2002	327
6.4.2 Aktionsforschung: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Schulleiterdienstbesprechung am 18. November 2002	330
6.4.3 Unterrichtsentwicklung durch Lehrerinnen und Lehrer am Lernort Schule: Vortrag vor Lehrerinnen und Lehrern einer integrierten Gesamtschule am 9. Dezember 2002	333
6.5 Fazit: Ein Leitfaden, Anwendungsvorschläge und Reaktionen	337

Kapitel 7

7.0 Schlussfolgerungen und Perspektiven	339
7.1 Rückblick auf Motive, Ziele und die Methode der Arbeit	339
7.2 Von Leit-Annahmen zu resultierenden Thesen	341
7.3 Schlussbemerkungen	350

Anhang

Anlagen

Anlage 1: Schulprogramm (Referat vor Schulleiterinnen und Schulleitern)	357
Anlage 2: Unterrichtsbesuche im Kernunterricht der Förderstufe	365
Anlage 3: Sport in der Grundschule	369

Literaturverzeichnis	381
-----------------------------------	------------

Abbildungsverzeichnis und Verzeichnis der Anlagen	403
--	------------

Vorwort

Im Zentrum dieser Arbeit stehen der Unterricht in der Regelschule und praxisnahe Methoden der Unterrichtsauswertung, die dem Aufbau professioneller Kompetenzen und – im weiteren Sinne – der Entwicklung des Lehrens und Lernens dienen können. Wer guten Unterricht erteilen will, muss sich gezielt mit seiner Entwicklung auseinander setzen. Diese Forderung ist zweifach ausgerichtet. Sie betrifft erstens die Lehrkräfte, die über ihren Unterricht reflektieren müssen, sowie die Fort- und Ausbilder, die Mentorin, den Schulleiter oder die Schulleiterin, die ihre Beratungs- und Beurteilungspraxis selbstkritisch zu bewerten haben. Sie betrifft zweitens Methoden, mit denen Qualitätsverbesserungen am Arbeitsplatz Schule angestrebt werden.

Eben diese Verfahren finden nicht immer die ungeteilte Zustimmung der Beteiligten und der Betroffenen. Ihr Wert als wissenschaftliche Instrumente zum Erwerb beruflichen Wissens und Könnens wird unterschiedlich gewichtet und nicht selten angezweifelt. Wer jedoch von der Notwendigkeit einer kontinuierlich betriebenen Unterrichtsentwicklung am Arbeitsplatz Schule überzeugt ist, muss sich fragen, ob es in einer vom „Know how“ und „Know that“ ihrer Mitglieder abhängigen Gesellschaft zu rechtfertigen ist, Methoden und Techniken der Unterrichtsanalyse deshalb gering zu achten, weil sie von Lehrkräften oft mit enttäuschenden oder entmutigenden Erlebnissen assoziiert werden, weil Beratung häufig als Beurteilung wahrgenommen wird, weil Unterrichtsbesichtigungen kaum konstruktive Ergebnisse für nachfolgende Lektionen erbringen oder weil Fallbeispiele über das Geschehen in einer Klasse keine generalisierbaren Befunde ergeben.

Für Pädagoginnen und Pädagogen in unterschiedlichen Positionen im Dienst gilt es, ihr Können und ihr Wissen über das Lehren und Lernen kontinuierlich zu erweitern. Und wer darüber hinaus realen Unterricht als Ausbilderin oder als Aufsichtsbeamter beobachtet, auswertet und beurteilt, muss sich mit Zielsetzungen und Funktionen von Evaluationsverfahren befassen. Der Weg ist mühevoll.

Diejenigen aber, die ihn beschreiten, belohnen sich selbst mit einem erweiterten Verständnis über den Kerngegenstand ihrer Profession. Sie erfahren zudem, wie hilfreich kooperative Handlungsvorhaben am Lernort Schule und die Kommunikation im Team für die eigene Arbeit sein können.

Um die hier erhobenen Forderungen einlösen zu können, müssen dem Schul- und Ausbildungspersonal allerdings Instrumente zur Verfügung stehen, mit deren Hilfe Unterricht betrachtet und verbessert werden kann. Wird unterstellt, dass die im Schuldienst traditionell eingesetzten ‚Werkzeuge‘ zur Unterrichtsevaluation die Erwartungen nicht in einem wünschenswerten Maße erfüllen, ist zu prüfen, wo ihre Mängel liegen und wo sich praktikable und Erfolg versprechende alternative Methoden bieten.

Den damit erhobenen Ansprüchen versucht diese Untersuchung nachzugehen. Der Impuls zu dem Vorhaben ergab sich aus einer langjährigen und vielgestaltigen Konfrontation des Verfassers mit der Beobachtungs- und Beurteilungspraxis an den Lernorten Schule und Studienseminar sowie an verschiedenen Schulämtern. Berufserfahrungen gehen als biographische Exkurse in die Untersuchung ein. Sie beeinflussen auch die Struktur und Logik der Argumentation, die – implizit oder explizit – vermutete Reaktionen der Adressaten auf den Realitätsgehalt der Empfehlungen vorwegnimmt.

Praxisberichte allein führen noch nicht zu Veränderungen. Deshalb sind Varianten zu traditionellen Analyseverfahren aufzuzeigen. Ein solches Vorhaben erfordert eine breite Anlage der Untersuchung, weil erhöhte Ansprüche an das Schulpersonal mit dem gesellschaftlichen Wandel und mit Reformen im Schulsystem zu begründen sind. Vor allem aber müssen Modifikationen der herkömmlichen Praxis zur Unterrichtsentwicklung aus aktuellen Theorien und Konzepten der Erziehungswissenschaft, der Grundlagenforschung zur Lehrerbildung, der Kognitionspsychologie oder aus Methoden der Sozialforschung entwickelt und miteinander verbunden werden.

Dieses Vorgehen hat zur Folge, dass die Argumentation in Teilbereichen der Untersuchung nur verkürzt erfolgen kann und Probleme nicht in aller Ausführlichkeit zu behandeln sind. Das heißt auch, dass aus dem Bereich der Verfahren zur Unterrichtsentwicklung nur ein bestimmter Ausschnitt untersucht und zu einem vorläufigen Abschluss gebracht werden kann. Die Ausführungen lassen noch Probleme offen, die einer vertiefenden Klärung bedürfen. Das gilt zum Beispiel auch für den Versuch, unterschiedliche wissenschaftliche Positionen in einem Konzept zur praxisbezogenen Arbeit am Unterricht zu vereinen.

Unter Beachtung dieser methodologischen Begrenzungen verfolgt die Arbeit konsequent das Ziel, alternative Zugänge für Lehrkräfte und Berater zur Unterrichtsevaluation zu entwickeln. Eine deutliche Orientierung an der Praxis wird angestrebt, weil die aufgezeigten Ansätze nicht zuletzt zu innerschulischen Handlungsvorhaben anregen sollen. Die im Verlauf der Untersuchung schrittweise entfalteten Thesen stellen sich der Kritik und sind damit anschluss- und ausbaufähig bis hin zu einem speziellen praxistauglichen Typus der Evaluation am Lernort Schule. Aus dieser Perspektive gesehen, ist der in dieser Untersuchung entworfene Ansatz zwar nur als ein bescheidener Beitrag zur Unterrichtsentwicklung zu betrachten, der jedoch aufgrund des Versuches, richtungsweisende erziehungs- und sozialwissenschaftliche sowie lernpsychologische Theorien mit Praxisforschung zu verbinden, einer pädagogischen Zielvorstellung von „gutem“ Unterricht ein deutliches Stück entgegenkommt.

Zum besseren Verständnis bestimmter redaktioneller Entscheidungen wird auf die folgenden formalen Aspekte hingewiesen:

Bei den biographischen Exkursen handelt es sich um Erfahrungen des Verfassers aus der Schulpraxis, die – um zu anonymisieren – zwar personell verfremdet sind, inhaltlich aber weitgehend authentisch wiedergegeben werden. Literaturverweise werden aus schreibtechnischen Gründen, aber auch wegen der besseren Lesbarkeit dann unmittelbar in den Text der Untersuchung eingefügt, wenn über eine längere Passage hinweg aus einer bestimmten Quelle zitiert wird.

Zum Schluss dieses Vorwortes danke ich meinem Betreuer, Herrn Prof. Dr. Rudolf Messner, Universität Kassel, herzlich für die fachliche Begleitung während des gesamten Studiums zu dieser Arbeit sowie für die vielen Anregungen und Hilfen, die er mir in zahlreichen Gesprächen gab.

Ebenso bedanke ich mich bei Herrn Professor Dr. Krause Vilmar, der mich ermutigte, das Thema zu behandeln.

Ich danke meinen Kollegen Siegfried Behrendt und Hermann Roth, die mich als Ausbildungs- und Schulleiter in Gesprächen immer wieder auf die Realitäten des Schulalltages verwiesen und damit zu kritischen Begleitern meines Vorhabens wurden.

Kapitel 1

*Wer sich vor der Idee scheut,
hat zuletzt den Begriff nicht mehr.
(Goethe)*

1.0 Theoretische Orientierung – Gegenstand der Arbeit, das Problem, das Forschungsinteresse und der Forschungsansatz

Zusammenfassung: Gegenstand der Untersuchung ist der Regelunterricht am Arbeitsplatz Schule. Das Ziel heißt: Qualitätsentwicklung. Die Adressaten sind die Schulpraktiker als Lehrerinnen und Lehrer, Ausbilder und Beraterinnen, Researcher und Facilitators, Schulleitungen und Aufsichtsbeamte. Der Fokus richtet sich auf das Verfahren der Evaluation mit dem Schwerpunkt der diskursiven Interpretation realen Unterrichts im Verfahren des forschenden Lernens. Der Forschungsansatz der Untersuchung orientiert sich am qualitativen Paradigma.

1.1 Problemaufriss

Unterricht und Evaluation

Dem Unterricht als Kern der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an öffentlichen Schulen gilt das übergeordnete Interesse dieser Arbeit. Ihr Ziel ist es, der Idee von „gutem Unterricht“, der ein sinnvolles und erfolgreiches Lernen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht und fördert, einen Schritt näher zu rücken.

Das adäquate Verfahren, mit dem praxisrelevante Erkenntnisse gewonnen werden können, ist die „Beobachtung und Analyse“ von Unterricht. Diese Methode wird traditionell in der Aus- und Fortbildung sowie bei dienstlichen Beurteilungen der Lehrerinnen und Lehrer angewandt, erfährt aber aus eben diesem Grunde bei den Schulpraktikern nur eine geringe Anerkennung als Evaluations- oder Forschungsinstrument im Alltagshandeln.

Es besteht ein Akzeptanzdilemma. Referendarinnen und Referendare, aber auch Lehrkräfte im Dienst erleben die Prozedur der Unterrichtsbesichtigung in unterschiedlichen Varianten bei verschiedenartigen dienstlichen Anlässen vor allem im Stadium der Ausbildung und in der Berufseingangsphase überwiegend als Prüfungs- oder Überprüfungssituation. Dabei geht es vorwiegend um summative Evaluation¹. Das heißt, die Ergebnisse einer Besichtigung werden als Nachweis der

¹ Ausführliche Angaben zum Thema „Evaluation“ erfolgen im Kapitel 3, Abschnitt: 3.2.2: Explikationen zum Gegenstandsbereich „Unterrichtsevaluation“, „Unterrichtsanalyse“ ...

beruflichen Kompetenz gewertet¹. Die Betroffenen entwickeln im Gespräch über Unterricht in vorwiegend asymmetrisch strukturierten Kommunikationssituationen häufig negative Vorstellungen, die sich oft gegen die Beratenden und Beurteilenden und letztlich gegen das Verfahren selbst richten. Sie nehmen es in erster Linie als Kontrollinstanz, nicht aber als mögliches Instrument zur Erkenntnisgewinnung wahr. Diese Konstellation beeinträchtigt zudem das Verhältnis der Praktiker zur Theorie. Wird ihnen in der Ausbildung und bei dienstlichen Besichtigungen beständig Wissen in Form von Regeln vorgegeben, das ihr Handeln verbessern soll, schwindet ihr Interesse an neuen Theorien und damit an der gezielten metakognitiven Arbeit am Gegenstand Unterricht deutlich. Sie ziehen sich auf ihre impliziten Alltagskonzepte zurück. Ablehnende Haltungen verfestigen sich auf Dauer und stehen einer kontinuierlichen Unterrichtsentwicklung am Lernort Schule entgegen. Diese Einstellungen verhindern, dass die Türen der Klassen für Beobachter und Besucher geöffnet werden.

Die Schulen stehen in der Verantwortung

Die Schulen tragen jedoch die Verantwortung für den Unterricht, den sie den Lernenden anbieten. Ihr Interesse muss folglich darin liegen, Verfahren anzuwenden, die dazu beitragen, seine Qualität bei aktiver Mitwirkung von Lehrerinnen und Lehrern zu sichern und zu verbessern. Die Voraussetzung für den Dialog über Unterricht an der Einzelschule ist die Bereitschaft von Lehrkräften, sich über ihre erzieherische, sozialpädagogische, beratende, diagnostische, klassen- und fachbezogene Tätigkeit hinaus auf einer Meta-Ebene für den zentralen Bereich ihrer Profession zu engagieren; denn das Lernen und Forschen am Kerngegenstand ihrer Tätigkeit ist eine Aufgabe, die es überdauernd zu bewältigen gilt. Pointiert formuliert lautet die Forderung an das Personal der Regelschule:

Infolge der dramatischen gesellschaftlichen Veränderungen und der damit einhergehenden Implikationen für das Bildungssystem erfolgt ein Umbruch in der Definition der Lehrerrolle. Das Was und das Wie des Lehrens und Lernens verlassen das relativ geschützte Schulumilieu und werden zur öffentlichen Sache. Lehrkräfte haben zukünftig nachzuweisen, dass sie die Qualität ihres Unterrichts

¹ Vgl. Bessoth (1994), S. 45 ff.

überprüfen. Sie müssen Evaluation selbst initiieren, also auch entsprechende Verfahren erlernen und anwenden können. Evaluation ist nicht der moderne Begriff für die herkömmliche Besichtigung und Bewertung (hier) von Unterricht, es handelt sich auch nicht um eine bloße Verschiebung der Akzente bei der Überprüfung von Lehrbefähigungen, sondern um eine neue Qualität im Bemühen, den Unterricht zu verbessern.

Als ein Grundmuster der Evaluation im Rahmen der Schulentwicklung darf der Reflexions-Aktions-Kreislauf bezeichnet werden, der beispielsweise mit einer Datensammlung oder Erhebung beginnen kann und zum Nachdenken über eine vollzogene Handlung sowie zu deren Auswertung führt. Die Ergebnisse bilden danach eine Grundlage für einen neuen modifizierten Handlungsschritt.¹ Sollen auf dieser Basis Erkenntnisse von den Schulpraktikern über Unterricht gewonnen werden, dann sind die folgenden Mindestforderungen zu erfüllen:

Vorhaben oder Projekte, die das Ziel verfolgen, Unterricht von Praktikern für Praktiker zu erforschen, um Unterrichtsprobleme zu entwickeln oder Ideen zu entfalten,

1. bedürfen gegenstandsnaher Evaluationsmethoden, die von Schulpraktikern in konkreten schulischen und unterrichtlichen Situationen zu realisieren sind,
2. fordern das Einbinden sowohl von Referendarinnen und Referendaren als auch von Lehrkräften im Dienst in die entsprechenden Projekte und
3. verlangen Formen der Interaktion, die eine „erfolgreiche Kommunikation“² zwischen den an der Qualitätsverbesserung des Unterrichts arbeitenden Personen und Gruppen zulassen.

Obwohl gegenwärtig eine Vielzahl von Schulen, Expertengruppen, Wissenschaftlern und Institutionen der Lehrerausbildung und -fortbildung Anstrengungen unternehmen, die darauf zielen, das Handlungsrepertoire von Lehrpersonen zu erweitern und die Unterrichtspraxis zu optimieren, kann von einer allgemeinen systematischen Verfolgung dieses Zieles im Schuldienst noch nicht gesprochen werden.

¹ Vgl. Altrichter/Buhren (1997), a.a.O., S. 6 f.

² Watzlawick (2000), a.a.O., S. 44

Es gilt deshalb, nach Gründen zu suchen, die für den relativ geringen Anteil erfahrungsbasierter Arbeit am Gegenstand Unterricht an Einzelschulen mitverantwortlich sind, sowie neue Möglichkeiten und Varianten zu erkunden, die zu einer verstärkten Hinwendung der Lehrkräfte zur Evaluation ihrer Unterrichtsarbeit beitragen.

Annäherung an das Problem

Zur Relevanz der Unterrichtsevaluation für die Lehrenden

Die Untersuchung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, der Ziele, der exemplarischen Inhalte, der Methoden und Medien des Gegenstandes Unterricht ist Aufgabe der Unterrichtsforschung.

Geht es um Qualitäts- und Schulentwicklung, können Forschungs- und Entwicklungsaufgaben nicht ausschließlich an den Universitäten angesiedelt werden. Auch Schulen und ihre Unterstützungssysteme müssen sich forschend mit dem Kernbereich ihrer Profession, dem Unterricht, auseinandersetzen. Die zwingende Notwendigkeit ergibt sich aus Erwartungen, die von der Gesellschaft an das Bildungssystem gestellt werden. Der Druck ist deshalb besonders groß, weil Anforderungen geballt und mit großer Intensität auf Schule und Unterricht einwirken. Sie resultieren aus dem tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandel in Deutschland, aus der „Entdeckung“ des Wissens als Produktionsfaktor, sie ergeben sich aus neuen Forschungsergebnissen zum Lehren und Lernen, zur Schul- und Qualitätsentwicklung und aus den Beziehungsstrukturen an den Schulen selbst.

Überdies werden die in vielen Bundesländern vorherrschenden Tendenzen, die Einzelschule zur teilautonomen Bildungsstätte auszubauen, wesentlich dazu beitragen, dass sich diese verstärkt mit der Evaluation ihrer Leistungen befassen muss. Selbständigkeit bietet Schulen einerseits größere Gestaltungsräume, überträgt ihnen andererseits aber mehr Verantwortung bei der Erfüllung ihrer pädagogischen Aufgaben. Es ist zudem davon auszugehen, dass im Zuge dieser Entwicklung auch die Erwartungen der Schülereltern sowie der gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen an die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen steigen. Ihre beruflichen Kompetenzen stehen in unserer Bildungsgesellschaft mehr

denn je im Blickfeld der Öffentlichkeit. Eine Dimension, die den Katalog ihrer professionellen Tätigkeit erweitert, wird dabei „die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen (...)“¹ sein. Der Unterricht ist der Kernbereich schulischer Arbeit. Haben die Schulen zukünftig ihre Ziele, Schwerpunkte und Programme vorzustellen und zu begründen, müssen sich auch die Lehrkräfte transparenteren Formen der Kontrolle im Sinne der schulischen Evaluation stellen, die von Dichanz/Tulodziecki als „*eine bewusste, systematisch und fortlaufend durchgeführte Anwendung verschiedener Verfahren*“ verstanden wird, „mit denen *die Unterrichts- und Erziehungsarbeit beobachtet und verbessert* werden soll“². Mit der Forderung an die Einzelschule, ihre Arbeit zu evaluieren, gewinnt auch die Reflexion über fremden und eigenen Unterricht eine neue Qualität.

Besondere Erwartungen und eine größere Verantwortung verlangen von dem Schulpraktiker, dass er sich kritisch mit dem Schwerpunkt seiner Tätigkeit befasst. Sein Interesse muss sich dabei sowohl auf Veränderungen in der Struktur und im Beziehungsgefüge des Unterrichts richten als auch darauf, wie denn die persönlichen Unterrichtskompetenzen erweitert und – darüber hinaus – wie neue praxisrelevante Erkenntnisse über Unterricht insgesamt gewonnen werden können.

In dem von Ewald Terhart herausgegeben Abschlussbericht zu den „Perspektiven der Lehrerbildung“ befasst sich eine von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission unter anderem mit der schulinternen Evaluation. Im Kontext von Fragen zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler wird dort zutreffend bemerkt, dass Lehrkräfte zukünftig Evaluationsverfahren zweckmäßig einsetzen und Ergebnisse interpretieren können sollten³.

Die Kommission fordert nicht mehr und nicht weniger, als dass sich die Lehrerinnen und Lehrer gezielt und systematisch mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen auseinander setzen.

¹ Terhart (2000), a.a.O., S. 15

² Dichanz/Tulodziecki (1995), a.a.O., S. 73 (Hervorhebungen bei Dichanz/Tulodziecki)

³ Vgl. Terhart (2000), a.a.O., S. 52

Folgerungen

(a) Die Problemskizze deutet an, dass sich Unterricht angesichts des gesellschaftlichen Wandels zügig verändert. Dieser Umstand verpflichtet jede Schule und jede Lehrkraft, den jeweils gewonnenen Standard des Lehrens in einem andauernden Prozess gegenseitiger Anregung und Unterstützung auf eine neue Qualitätsstufe zu tragen.

(b) Erkenntnisse über Unterricht gewinnt man in der Aus- und Fortbildung der Pädagoginnen und Pädagogen vorwiegend, indem man ihn in der Schulrealität beobachtet und über ihn reflektiert. Die Analyse des Unterrichts soll dem Lehrer helfen, „klüger als vorher zu werden“¹.

Bei der Anwendung dieser Methode ergeben sich allerdings ethisch, sachlich und wissenschaftlich begründete Probleme, die den Wert des Verfahrens insbesondere für die praxisorientierte Ausbildung und die Fortbildung von Lehrkräften in Frage stellen. Ein wesentlicher Nachteil liegt beispielsweise darin, dass Unterricht nicht experimentell im Labor durchgeführt und quantitative empirische Gütemaßstäbe nur bedingt angelegt werden können. Defizite, die beispielsweise in der mangelnden Objektivität der Beobachtenden liegen können, wirken sich auf die Akzeptanz des Verfahrens durch Lehrerinnen und Lehrer aus. Es ruft Aversionen hervor und konterkariert damit die mit ihm verbundenen Intentionen. Viele Bestrebungen, die Methode auch für die Evaluation von Unterricht an der Einzelschule zu verwenden, werden oft nur unter Vorbehalt akzeptiert.

Die Absicht, das Dilemma zu lösen, wird überwiegend in wissenschaftstheoretischen Abhandlungen zur Problematik der Beobachtung und Analyse von Unterricht verfolgt. Sie will gültige, zuverlässige und objektive Erkenntnisse über das Lehr- und Lernverhalten gewinnen.²

Nicht nur die zunehmende Bedeutung der Schule für die Heranwachsenden in einer Bildungsgesellschaft, sondern auch die Überzeugung, dass die Lehrperson „als prinzipiell orientierungs-, deutungs- und theoriemächtiges Subjekt“³ einen wesentlichen Beitrag für die Unterrichtsforschung leisten kann, erfordert jedoch,

¹ Schulz (1970), a.a.O., S. 22

² Vgl. Schulz et. al. (1973)

³ Vgl. Schütze, F. (1978), S. 118, zitiert nach Lamnek Bd.I (1995), a.a.O., S. 23

dass Praktiker verstärkt in die Schulentwicklung einbezogen werden. Damit sind Methoden der Reflexion und Aktion nicht mehr nur Gegenstand der Unterrichtswissenschaft oder der summativen Evaluation im Schuldienst, sondern auch und erst recht Instrumente zur Qualitätsverbesserung für das forschende Lernen der Lehrenden selbst.

Prämissen

Nach dem Problemaufriss und den hinführenden Bemerkungen kann die Zielrichtung dieser Arbeit näher bestimmt werden:

1. Verallgemeinernd lässt sich formulieren: Die Qualitätssorge für den Unterricht an den öffentlichen Schulen in Deutschland wird aufgrund des rasanten gesellschaftlichen Wandels, veränderter Bildungsanforderungen, neuer Erkenntnissen aus der Qualitäts-, Schul- und Unterrichtsforschung sowie infolge von Akzentverschiebungen in der Schuladministration verstärkt der Einzelschule übertragen. Das besagt: Die Qualität des Unterrichts ist mit Blick auf die sich stetig wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung und auf bildungspolitische Vorgaben von den Lehrenden selbst zu sichern und zu verbessern.
2. Diese Verpflichtung bedeutet sowohl für die Studierenden als auch für die praktizierenden Lehrkräfte, dass sie nicht nur ein erzieherisches und unterrichtliches Handlungsrepertoire zu erwerben haben, sondern darüber hinaus in der Lage sein müssen, dies kontinuierlich zu erweitern, zu aktualisieren und in der Schulpraxis zu evaluieren. Der Prozess führt von ersten angeleiteten Versuchen in den schulpraktischen Studien über eigenverantwortlich durchgeführten Unterricht in der zweiten Phase der Ausbildung bis hin zu einem an der Praxis orientierten forschenden Lernen im Beruf.
3. Um Fragen zur Unterrichtspraxis entwickeln, theoretische Ansätze prüfen sowie eigenen und fremden Unterricht analysieren, verstehen und besprechen zu können, benötigen sie Wissen

- über das Inventar zur Untersuchung des Interaktionsfeldes Unterricht und
 - über Aktionsformen, mit denen sie dieses Feld unter den Bedingungen der schulischen Praxis lernend erforschen können.
4. Zur Erfüllung der Aufgabe sind nicht nur Methoden der Erkenntnisgewinnung anzuwenden, die dem Gegenstand Unterricht adäquat sind, sondern auch Umgangs- und Aktionsformen zu üben, die der Rolle des forschend lernenden Lehrers an den Lernorten Studienseminar und Schule gerecht werden. Es müssen also Interaktionsformen gewählt werden, die eine weitgehend unverzerrte Kommunikation zwischen den an der Evaluation des konkreten Unterrichts beteiligten Personen, Gruppen oder Teams sicherstellen.

1.2 Ausgangssituationen und Fragestellung

Aus der Ausgangssituation ergeben sich die Ansatzpunkte dieser Untersuchung: Soll schulinterne Evaluation den Unterricht optimieren, indem Praktiker Erfahrungen und Wissen miteinander verbinden (kognitiver Stil des Alltages)¹, sollen also erweiternde oder neue Erkenntnisse von den Lehrenden über Unterricht gewonnen werden, darf das Beobachtungs- und Analyseverfahren von ihnen nicht nur in anlassbezogenen Situationen passiv erlebt werden. Sie sollten es vielmehr eigenständig und eigenverantwortlich im Sinne des forschenden Lernens anwenden.

Ein solches Postulat setzt zunächst voraus, dass die Lehrenden gleichberechtigt in entsprechende Vorhaben eingebunden, als praxis- und theoriemächtige Subjekte anerkannt und damit aus ihrer nahezu durchgängigen Objektrolle befreit werden. Dazu bedarf es außerdem gegenstandsnaher Reflexionsmethoden, denen eine Theorie oder ein theoriegeleiteter Entwurf zugrunde liegt.

Es sind somit gezielte Fragen an den Gegenstandsbereich zu richten, die vorläufig in folgender Weise formuliert werden können:

¹ Vgl. Abschnitt 1.5: Zum Forschungsansatz

- Wie kann die Methode der Beobachtung und Analyse in entwicklungsorientierte Zusammenhänge eingebunden und dergestalt modifiziert werden, so dass sie als wissenschaftlich fundiertes Evaluationsinstrument wahrgenommen wird und damit ihre leistungsfördernde Funktion besser als bisher erfüllt?
- Wo finden sich die Schwächen, die zu reduzieren sind, und in welchen Bereichen bieten sich Möglichkeiten, das Verfahren so zu verändern, dass es bei den Anwendern eine größere Akzeptanz erfährt?
- Wie können die Lehrenden dazu angeregt und ermutigt werden, ihre Klassentüren für Kollegen, Beraterinnen oder Referendare häufiger als bisher üblich zu öffnen und ihren Unterricht damit in den Dienst der Unterrichtsentwicklung zu stellen?
- Ergeben sich aus der aktuellen Diskussion um die Schulentwicklung und aus Erkenntnissen der Forschung richtungweisende Ansatzpunkte, neue Orientierungen und praktikable Anregungen für die Arbeit von Lehrpersonen in den Stadien der Anfänger, der Fortgeschrittenen und der Experten am Lernort Schule?

1.3 Intentionen

Aus diesen Fragen lässt sich mit Blick auf das Ziel dieser Arbeit eine Leit-These formulieren:

Wenn das Instrument der Unterrichtsevaluation eine höhere Akzeptanz bei den Pädagoginnen und Pädagogen als bisher üblich erfährt, dann ist davon auszugehen, dass sie ihre Arbeit im Klassenzimmer zukünftig in einem verstärkten Maße transparent gestalten sowie aktiv, kollegial und selbstverantwortlich an der Unterrichtsentwicklung mitwirken.

Unterrichtsentwicklung in diesem Sinne durchbricht Routinen im Lehrhandeln und führt zu neuen Erkenntnissen, die nicht nur individuelle Fortschritte ermöglichen, sondern auch zu einem erweiterten Unterrichtsverständnis beitragen.

Ausgehend von „gutem“ Unterricht, dem die Aufmerksamkeit auf der „oberen Ebene“ des Problemzusammenhanges gilt, über die methodologische Auseinandersetzung mit Beobachtungs- und Analyseverfahren im Schuldienst auf der „mittleren Ebene“ richtet sich das leitende Interesse auf den Kerngegenstand der Untersuchung, den Evaluationsprozess. Dabei wird angenommen, dass sich Ableitungen aus allgemeinen Funktionen und Formen der Evaluation im Teilelement „Gespräch über Unterricht“ fokussieren. Die zweite Leit-These rückt somit ein wesentliches Teilelement der Unterrichtsevaluation in den Mittelpunkt und spezifiziert die Zielrichtung der Arbeit:

Wenn das Gespräch über eine reale Unterrichtsstunde zwischen den Interaktionspartnern ‚sinnvoll‘ gestaltet wird, dann führt es zu praxisrelevanten weiterführenden Erkenntnissen über den Gegenstand. Evaluation legitimiert sich aus der erfolgreichen Anwendung.

Biographischer Exkurs zum Thema „Gespräch“:

Während einer langjährigen Tätigkeit in einem Studienseminar und danach in einem Staatlichen Schulamt konnte festgestellt werden, dass die überwiegende Zahl der Verantwortlichen die unterschiedlichen Formen der „naiven“ oder „gezielten“ Beobachtung als geeignet, als ziel- und ergebnisorientiert und als annehmbar betrachtet. Probleme ergaben sich jedoch in einem besonderen Maße bei der Interpretation von Entscheidungsmomenten konkret erteilten Unterrichts zwischen den jeweils unterschiedlichen Rollenträgern, also den Ausbildern, Schulleitern oder beobachtenden Teamkolleginnen und -kollegen auf der einen sowie den beobachteten Personen mit einem Lehramt auf der anderen Seite. Es ist in besonderer Weise das ‚Gespräch über Unterricht‘, das Lernprozesse bei den Interaktionspartnern anregen, aber auch verhindern kann.

Die Leit-Thesen deuten an, dass den Formen der gegenseitigen Beratung, Unterstützung, Information und der gemeinsamen Entwicklungsarbeit an der Schule große Aufmerksamkeit geschenkt und ein angemessener instrumenteller Rahmen zugestanden werden muss.

Aus forschungslogischen und -praktischen Überlegungen und im Blick auf den Rahmen der Arbeit ist es erforderlich, den Untersuchungsbereich einzugrenzen. Diese Reduktion betrifft insbesondere die folgenden Gebiete:

(1) Obwohl Beobachtung und Analyse von Unterricht in hohem Maße positiv korrelieren, Interdependenz also konstitutiv ist, werden Beobachtungsverfahren nicht ausführlich expliziert. Als relevant wird dagegen die allgemeine Entwicklung der Unterrichtstheorie hin zu einer prozessorientierten Didaktik erachtet. Sie gibt Richtungen vor, die zu ‚gutem Unterricht‘ unter veränderten Lebensbedingungen führen können. Sie zielt auf Interaktion und leitet damit auch das Interesse dieser Untersuchung verstärkt auf den Aspekt „Reflexion“ in der Evaluationsspirale.

(2) Ton- und Videoaufzeichnung von Unterricht oder Schüler- und Elternbefragungen usw. sind Verfahren und Techniken, die im Rahmen der Unterrichtsbeobachtung und -analyse angewandt werden. Sie stehen bei unterschiedlicher Akzentuierung gleichberechtigt neben dem Standardverfahren, das sich im Schuldienst (a) als Unterrichtspräsentation durch eine Lehrkraft, (b) in der Beobachtung einer ‚Stunde‘ durch eine oder mehrere fachkundige Personen und (c) in der gemeinsamen fachlich-didaktischen Reflexion über das Beobachtete darstellt. Aus dieser ‚Grundform‘ lassen sich Modifikationen mit besonderen Schwerpunkten oder Forschungsinteressen ableiten. Da diese alternativen Verfahren in der Regel ebenso wie die ‚Grundform‘ zur Analyse von Daten, zur Interpretation und zum Diskurs (mit Schülern oder Eltern) über beobachteten Unterricht führen, werden sie nur dann angesprochen, wenn es der jeweilige Kontext erfordert.

1.4 Forschungsansatz

1.4.1 Forschungsinteresse und Konzentrationsrichtung

(1) Es wird versucht nachzuweisen, dass ein rapider Wandel zur Informations- und Wissensgesellschaft¹, neue Erkenntnisse und Konzepte sowie die daraus resultierenden Konsequenzen für Schule, Unterricht und das Berufsbild der Lehrenden nach einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens rufen. Diese Kultur ist

¹ Ausführungen zum Begriff ‚Wissensgesellschaft‘ erfolgen im Kapitel 2, Abschnitt 2.2.2: Wissensgesellschaft und Schulentwicklung

stärker als bisher von der Schule und den Lehrenden zu entfalten und zu verantworten.

(2) Daraus ergibt sich in Anlehnung an den Stand der Diskussion um die Schulentwicklung der Schluss, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht zukünftig während der gesamten Phase ihrer Berufstätigkeit professionell evaluieren müssen. Das Postulat drückt aus, dass sie diese Aufgabe in Zukunft auch am Arbeitsplatz Schule erfüllen und dabei selbst bestimmen müssen, wie sie vorgehen. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, dass sie methodologische Instrumentarien zur Reflexion über Unterricht rechtzeitig erlernen und anwenden.

(3) Ausgehend von diesen Bedingungen, wird angenommen, dass die „Beobachtung und Analyse von Unterricht“ ein adäquates Verfahren ist, mit dem forschende Lehrerinnen und Lehrer neue Erkenntnisse über das Unterrichten, das Lernen, den Unterrichtsprozess und Formen der Interaktion in der Klasse gewinnen können.

(4) Die geringe Akzeptanz, die das ‚Standardverfahren‘ im Gegensatz zur Administration bei vielen Schulen und Lehrkräften aus unterschiedlichen Gründen erfährt, beeinträchtigt den möglichen Ertrag der Methode für die Unterrichtsentwicklung.

(5) Der Widerspruch: Einerseits wird angenommen, dass Unterrichtsbeobachtung, -analyse und -beratung dazu beitragen, Lehr- und Lernprozesse im Interaktionsfeld Unterricht zu verbessern, andererseits wird das Verfahren wegen besonderer „Störfaktoren“ (z. B. die Beurteilungsproblematik) abgelehnt.

Die Frage lautet: Lässt sich dieses Dilemma auflösen? Die Antwort kann heißen: Soll das Verfahren im Sinne der formativen Evaluation den Unterricht verbessern, sind Möglichkeiten zu erkunden, die helfen, ein praxeologisches¹ Methodenverständnis bei Lehrkräften auszubilden.

Aus dieser Argumentationskette ergeben sich das Ziel und das genuin am Instrument – jedoch nur bedingt an den institutionellen und administrativen Rahmenbedingungen – orientierte Interesse dieser Arbeit. Im Zentrum steht die Frage, unter

¹ Krummheuer/Naujok (1999) sehen in der interpretativen Unterrichtsforschung zwischen Forschungsmethode und der Theorieentwicklung eine enge Beziehung, die sie praxeologisch nennen, a.a.O., S. 16

welchen Voraussetzungen davon ausgegangen werden darf, dass Lehrpersonen im Dienst das Verfahren der „Beobachtung und Analyse“ als wissenschaftliches Instrumentarium anerkennen, annehmen und vor allem in Handlungsvorhaben im Schulkontext anwenden, damit sie überzeugter als bisher in einem ihre dienstliche Belastung berücksichtigenden Rhythmus oder Zyklus ein Berufsleben lang unterrichtliche Situationen selbst forschend erlernen.

Forschungsinteresse:

Das leitende Interesse dieses Vorhabens liegt darin, nach Wegen zu suchen sowie Verfahren zu finden, die dazu beitragen, die Qualität des Unterrichts an der Schule unter den bestehenden Vorgaben und Rahmenbedingungen zu sichern und zu optimieren.

Das Studium ausgewählter Forschungsansätze soll in Verbindung mit Erfahrungswissen zu Erkenntnissen führen, die das Reflexionsverfahren modifizieren und damit verstärkt in die Richtung einer von den Schulen selbst initiierten Qualitätsarbeit und einer von ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aktiv und überdauernd getragenen, zweckmäßig eingesetzten formativen Evaluation des Unterrichts führen.

Da kaum neue Erkenntnisse gegen den Widerstand derjenigen gewonnen werden, denen sie dienen sollen, ist darauf zu achten, dass die empfohlenen Wege für Lehrkräfte annehmbar sind.

Aufmerksamkeitsrichtung:

Es wird angestrebt, die Position der Evaluation von Unterricht am Lernort Schule aufzuwerten. Entwicklungen auf den Gebieten der qualitativen Sozialforschung, der Aktionsforschung, der Verhältnisbestimmung von Wissen und Können sowie der Kommunikationstheorie leiten zu der Annahme hin, dass der Schlüssel für eine erfolgreiche Anwendung des Verfahrens im Gespräch über Unterricht zu finden ist.

Dieser Annahme soll nachgegangen werden. Die Arbeit muss sich dabei an unterschiedlichen wissenschaftlichen Zielvorgaben der Unterrichtsforschung orien-

tieren, wobei jeder Ansatz und jede Erkenntnis für sich einen spezifischen Beitrag zur Analyse und Reflexion von Unterricht zu leisten vermag. Zu prüfen ist, welche Elemente dieser wissenschaftlichen Richtungen die Unterrichtsentwicklung an der Schule voranbringen und den Lehrenden helfen, Unterrichtsprozesse zu analysieren und zu interpretieren.

Der Fokus richtet sich somit erstens analytisch auf allgemeine Merkmale (z.B.: Theorie-Praxis-Problem) und Detailfaktoren (z.B.: Objektrolle der Lehrenden), die einer kontinuierlichen Nutzung des Verfahrens der Beobachtung und Analyse von Unterricht entgegenstehen, und zweitens explorativ auf Forschungsansätze und -projekte, deren Erkenntnisse einsichtige und tragfähige Impulse für eine aktualisierte Positionierung des Evaluationsverfahrens am Lernort Schule geben.

1.4.2 Zur Forschungsmethode

In Anlehnung an Methoden der qualitativen Sozialforschung¹ wird zur Untersuchung des Gegenstandsbereiches, der aufgrund beruflicher Erfahrungen hinreichend bekannt ist, explorativ vorgegangen.

„Exploration ist per definitionem eine flexible Vorgehensweise, bei der der Forscher von einer Forschungslinie auf eine andere überwechselt, neue Punkte zur Beobachtung im Verlauf der Untersuchung dazu nimmt, sich in neuen Richtungen bewegt, an die vorher gar nicht gedacht wurde, und schließlich seine Definition dessen, was relevante Daten sind, im gleichen Maße wie man neue Erkenntnisse und ein besonderes Verständnis gewinnt, verändert.“²

Einen Zugang zum methodologischen Ansatz dieser Arbeit bieten Charakteristika der interpretativen Unterrichtsforschung. Lamnek sieht im interpretativen Paradigma die „umfassendste und zugleich am weitesten verbreitete Kennzeichnung des theoretischen Hintergrunds qualitativer Sozialforschung“. Es „begrift soziale Wirklichkeit und damit den Gegenstandsbereich der Sozialwissenschaften als durch Interpretationshandlungen konstituierte Realität“³.

¹ Vgl. auch Kapitel 5, Abschnitt 5.2.1: Qualitative Sozialforschung und Unterrichtsentwicklung

² Lamnek Bd.I (1995), a.a.O., S. 27

³ Lamnek Bd.I (1995), a.a.O., S. 42 f.

Krummheuer und Naujok entwickeln einen theoretischen Rahmen zur Einordnung von Forschungen dieser Schule und analysieren beispielhaft Projekte im Hinblick auf die gewonnenen Erkenntnisse. Sie stellen fünf Spezifika dar, die sie aus Publikationen zur interpretativen Unterrichtsforschung gewonnen haben. Dabei handelt es sich um Aspekte, „unter denen sich Arbeiten gegen andere sozial- oder unterrichtswissenschaftlich abgrenzend zusammenfassen lassen“¹. Zwei der fünf Spezifika beziehen sich auf Unterrichtsforschung allgemein, drei weitere auf den interpretativen Ansatz.

Das erste Spezifikum erkennt, dass „Unterrichtsforschung (unter) einem diffusen Erwartungsdruck“² steht, der von der interessierten Öffentlichkeit an die Schule gestellt wird. „Die Erwartung besteht darin, dass Unterrichtsforschung ihren Untersuchungsgegenstand nicht nur zu erforschen, sondern auch zugleich Vorschläge zur Verbesserung von Unterricht zu machen habe.“³ Spezifikum zwei besagt, dass die von der Untersuchung Betroffenen direkt in den Kreis der Adressaten einbezogen werden. Das gilt in besonderer Weise für Schule und Unterricht; denn

„Schule ist eine Institution, in der es zentral um ‚Verbesserungen‘ geht, und zwar um die Verbesserung von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler, d.h. um bessere Lernergebnisse. Das soll durch eine Optimierung der Lernprozesse, durch ‚besseren Unterricht‘ erreicht werden.“⁴

Beide Spezifika sind dieser Untersuchung immanent, die darauf abzielt, Grundlagen zu explorieren, deren Gehalte dazu beitragen sollen, Unterrichtsabläufe und Phänomene zu verstehen. Die aus unterschiedlichen ‚Schulen‘ gewonnenen Erkenntnisse werden danach kombiniert und in einem ‚Leitfaden‘ präskriptiver Art gebündelt. Die Adressaten sind Lehrkräfte aller Lehrämter und die für Schulentwicklung unmittelbar Verantwortlichen aus der Lehreraus- und -fortbildung sowie der Schuladministration.

¹ Vgl. Krummheuer/Naujok (1999) a.a.O., S. 13

² Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 13

³ Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 14

⁴ Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 14 (Hervorhebung bei Krummheuer/Naujok)

Um dem Vorwurf zu entgehen, dass interpretativ fundierte Arbeiten im Hinblick auf den Wert ihrer Ergebnisse unseriös sein können, integrieren die Autoren die präskriptive Dimension in ihren Ansatz, den sie in folgender Weise definieren:

„Interpretative Unterrichtsforschung ist eine Richtung innerhalb der Unterrichtsforschung und gleichzeitig ein Sammelbegriff, der Arbeiten verschiedener Perspektiven bzw. Schulen umfasst.“¹

Der Forschungsansatz wird von Krummheuer und Naujok mit drei weiteren Merkmalen spezifiziert. Interpretative Unterrichtsforschung beinhaltet

- „3. die Fokussierung auf alltägliche Unterrichtsprozesse;
- 4. das rekonstruktive Vorgehen (z.B. Erhebung und Interpretation von Daten, Anmerkung des Verfassers) und
- 5. die theoretische Grundannahme, dass Lernen, Lehren und Interagieren konstruktive Aktivitäten sind.“²

Das Interesse wird auf „alltägliche“ Prozesse, auf das rekonstruktive Vorgehen und die soziale Konstituierung von Alltag gelenkt. Während die Spezifika zu anderen unterrichtswissenschaftlichen Arbeiten abgrenzen, beschreiben „Differenzierungsformen“ das spezielle Forschungsfeld selbst.

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich für diese Arbeit danach folgende Differenzierungsformen: a) verschiedene Ausprägungen der Unterrichtsevaluation unter Alltagsbedingungen darzustellen und b) die explorierten sowie im Untersuchungsprozess generierten Theorieelemente von traditionellen Vorgehensweisen abzuheben. Dies geschieht in der Absicht, den Umgang der Beteiligten mit dem Gegenstand ‚Unterrichtsevaluation‘ im Schulmilieu zu beschreiben, Schwächen des Verfahrens aufzudecken und diese durch gezielte ‚Empfehlungen‘ zu verringern; denn, so argumentiert Schütz: Das Alltagsleben ist „das einzige Subuniversum, in das wir uns mit unseren Handlungen einschalten können, das wir dadurch umformen und verändern können“³. Alltagsleben grenzt sich von Laborsituationen ab. In dieser Untersuchung geht es nicht um konstruierte Fälle, sondern um Alltag im spezifischen Kontext der Unterrichtsevaluation am Lernort Schule. Es sind konservierende Verfestigungen oder als problematisch erachtete Erscheinungen

¹ Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 15

² Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 15

³ Vgl. Schütz 1971/1972, II, S. 119, zitiert nach Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 17

aufzudecken und auf der Grundlage neuerer Ansätze der Lehr- und Lernforschung und der Bezugswissenschaften alternative, effektiver erscheinende Vorschläge zu unterbreiten.

An der Kontrastierung der Bezeichnungen ‚Alltag‘ und ‚Wissenschaft‘ im hier verwandten Kontext lässt sich die jeweilige Art des Handelns und des Wissens veranschaulichen. Für Schütz herrscht im Alltag der kognitive Stil der Praxis vor, in der Wissenschaft folgt man dagegen dem kognitiven Stil der Theorie¹. Soeffner nennt den kognitiven Stil der Praxis einen

„Typus der Erfahrung, des Handelns und des Wissens, der mit eben diesem Rahmen [dem Alltag] verbunden, in seinen spezifischen Leistungen auf ihn bezogen ist, ihn erhält und immer wieder hervorbringt.“²

Die Funktion dieses Stils liegt darin, Erfahrungen, Wissen und Handeln zu typisieren und Handlungsmuster zu ritualisieren³. Wenn beispielsweise Lehrpersonen typisieren und „Normalität konstruieren, glätten sie Ungewöhnliches und werden dadurch im Alltag handlungsfähig“⁴. Sie beseitigen Zweifel und gewinnen Stabilität in ihrem Tun. Der kognitive Stil der Theorie will dagegen Ungewissheit bei den Akteuren hervorrufen, also (hier) den Alltag traditioneller Verfahren zur Unterrichtsbeobachtung und -analyse nicht gemäß seiner Routinen interpretieren, sondern methodisch kontrolliert viele Lesarten entfalten und aus diesen wirksame Handlungs- und Deutungsmuster aufdecken⁵.

Diese Verhältnisbestimmung der Stile besagt nicht, dass der Praxis neue Theorien verordnet werden können. Die Absicht der Untersuchung ist vielmehr, verhärtete Routinen im Stil alltäglicher Evaluationspraxis am Lernort Schule aufzudecken, mit theoretisch zu fundierenden Alternativen zu beeinflussen und damit zu verändertem Handeln anzuregen.

¹ Vgl. Schütz 1971/72 I, S. 264, zitiert nach Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 18

² Soeffner (1989), a.a.O., S. 16 (Hervorhebung bei Soeffner), zitiert nach Krummheuer/Naujok, a.a.O., S. 18

³ Vgl. Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 18

⁴ Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 18

⁵ Vgl. Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 19

Wer den Anspruch erhebt, neue Lesarten zu entfalten, muss sich der Frage nach der Repräsentanz¹ seiner Untersuchungsergebnisse stellen: Interpretative Unterrichtsforschung betreibe zwar ‚lokale Theoriegenese‘ und erhebe keinen Anspruch auf Repräsentativität der ausgewählten Stichproben, betonen Krummheuer und Naujok. Das bedeute aber nicht, dass sie sich in Einzelfallanalysen erschöpfe. Ihr gehe es darum, dass die entwickelten Begriffe oder Konzepte durch die Art der Analyse „Repräsentanz für die Interpretationen zum untersuchten Gegenstand gewinnen“². Statt zu generalisieren, versuchen qualitativ Forschende zu spezialisieren. Die Fragen nach der Repräsentanz von Ergebnissen dieser Arbeit lauten dann: Sind die entwickelten Vorschläge und Leit-Thesen zur Unterrichtsevaluation und zum forschenden Lernen in den untersuchten Quellentexten angemessen repräsentiert? Und: Trägt ihre Interpretation zur Erhellung des Gegenstandsbereiches bei? Bezogen auf dieses Forschungsvorhaben muss einschränkend festgestellt werden: Antworten können zunächst nur einem methodologischen Standard genügen, der auf der Ebene eines begründeten Entwurfs anzusiedeln ist. Es ist der Versuch, über Analysen alternativer Lesarten – beispielsweise zur prozessorientierten Unterrichtsgestaltung, zur formativen Evaluation, zum Erwerb von Wissen und Können oder zu besonderen Aktionsformen der Unterrichtsoptimierung durch Lehrende – Theorien zu generieren und sie in den Gesamtzusammenhang *‚formative Unterrichtsevaluation stützt das forschende Lernen‘* einzubinden.

Dabei sind zentrale Prinzipien der qualitativen Methode zu beachten:

1. Offenheit: Das Prinzip der Offenheit erklärt sich aus der Abgrenzung der qualitativen zur quantitativen Sozialforschung. Letztere legt mit der Formulierung von Hypothesen fest, was für die Untersuchung relevant ist und wie etwas erfasst werden soll. Das qualitative Paradigma plädiert dagegen dafür, den Wahrnehmungstrichter so weit wie möglich offen zu halten, um dadurch auch unerwartete

¹ Strauss und Corbin (1990) sprechen bei qualitativ begründeter Theorie von dem Interesse an „representativeness of concepts“ und stellen das abgrenzend dem von quantitativen Arbeiten erhobenen Anspruch auf „representativeness of that sample“ gegenüber. (a.a.O., S.190), Krummheuer/Naujok übersetzen das qualitativ begründete Interesse mit „Repräsentanz“, a.a.O., S. 23

² Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 22 f.

Informationen aus dem zu explorierenden Feld zu gewinnen. Es verzichtet daher zumeist (!) auf eine Hypothesenbildung.¹

Die Gegenstandsbereiche und Probleme dieses Vorhabens sind dem im Forschungsfeld berufsbedingt arbeitenden Verfasser relativ gut bekannt. Praxiserfahrungen schaffen Vorwissen, das in die Planung des Projektes einfließt und Annahmen produziert. Eine voraussetzungslose „verzögerte“ theoretische Struktur der Arbeit erscheint deshalb als fragwürdig, weil sie den berufserfahrenen Verfasser auf die Stufe einer tabula rasa zurückführte. Das Vorhaben beginnt daher in einem Stadium fortgeschrittener Feldkenntnisse und geht von einem – wie auch immer begrenzten – Vorwissen aus, das die Formulierung allgemeiner Leitthesen zulässt. Sie werden danach in einem an der qualitativen Methode orientierten Verfahren der explorativen Durchdringung des Feldes generiert. Leitthesen markieren das Erkenntnisinteresse, sind im Verlauf des Forschungsprozesses ständig zu prüfen, zu erweitern oder zu verwerfen, wobei auf Quantifizierungen verzichtet wird. Mit diesem Vorgehen ist die Erwartung verbunden, theoretische Zusammenhänge zu erkennen und verbesserte Erklärungs- und Anwendungsmöglichkeiten für den untersuchten Gegenstandsbereich zu finden.

2. Kommunikation: Forschung, begriffen als Kommunikation, setzt die Interaktion zwischen Forscher und dem zu Erforschenden voraus, da weder der Forscher noch der Untersuchte theorieunabhängige Aussagen über die Wirklichkeit formulieren kann. In der qualitativen Sozialforschung rücke damit der Prozess des gegenseitigen Aushandelns der Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Forscher und Erforschem in den Mittelpunkt des Interesses²:

„Der gesamte (...) Forschungsprozess muss letztlich verstanden werden als eine argumentative Auseinandersetzung über die adäquate Feststellung der wesentlichen Merkmale, Prozesse und Mechanismen des untersuchten Ausschnittes der gesellschaftlichen Wirklichkeit zwischen Proponenten und Opponenten in der wissenschaftlichen Gemeinschaft.“³

¹ Vgl. Lamnek, Bd.I, a.a.O., S. 22 (Hervorhebung des Verfassers)

² Vgl. Lamnek, Bd.I, a.a.O., S. 24

³ Schütze, Fritz, a.a.O., S. 107 (Arbeitsmaterialien, ohne Jahr)

Wenn die Auswertung durch Interaktion aufgrund einer vorwiegend hermeneutisch und texttheoretisch angelegten Untersuchung nur sehr begrenzt möglich ist, hält es Fritz Schütze für praktikabel, dass der Forschende den Prozess in der Art eines inneren Monologes aus der Perspektive unterschiedlicher Rollen betrachtet:

„Existiert für den Forscher kein faktischer kommunikativer Interaktionszusammenhang, so muss er – das ist durchaus praktikabel – den Argumentationsprozess der Forschung imaginieren und ‚in sich selbst‘ die Auseinandersetzung zwischen argumentativen Proponenten- und Opponentenaktivitäten – als inneres Gespräch vorgestellt – ablaufen lassen.“¹

3. Prozesscharakter des Forschungsansatzes: Die Überprüfung ist dem Ziel des Entdeckens und Findens gegenstandsbezogener Theorien untergeordnet². Da sich das Interesse der Arbeit auf bestimmte Deutungs- und Anwendungsvorschläge richtet, ist das Vorgehen als Prozess des Analysierens und Verstehens zu charakterisieren. Der gewählte Forschungsansatz soll – bezogen auf Unterricht im weiteren und auf Unterrichtsreflexion sowie Lehrerforschung im engeren Sinne – zu einem gegenstandsnahen Theorieansatz beitragen. Dazu sind Phänomene des Feldes deskriptiv zu erschließen, Handlungslinien darzustellen, zu verfolgen und bestimmte Segmente in einem Prozess der interpretierenden Auseinandersetzung zu modifizieren.

Quellen für die Entwicklung von Annahmen sind in erster Linie Fachliteratur zur bildungstheoretischen, schulischen und didaktischen Entwicklung, zur Lehr- und Lernforschung, zum Erwerb professioneller Kompetenzen und zum aktuellen Diskurs über Qualitätssicherung von Unterricht durch Praxisforschung sowie Primärerfahrungen im Gegenstandsbereich „Unterricht und Evaluation“.

Mit der Exploration neuer Erkenntnisse und Forschungsrichtungen werden Analogien zum Untersuchungsgegenstand hergestellt, neue Positionen aufgeschlossen, ‚brauchbare‘ Vorhersagen formuliert sowie aufgrund deskriptiver Interpretationen und ihrer Kombination ein verändertes Verständnis von bisherigen Vorgehensweisen in der Schulpraxis entwickelt. Obwohl beispielsweise die Interpretation von

¹ Vgl. Schütze, a.a.O., S. 108

² Vgl. Glaser/Strauß (1979), zitiert nach Lamnek, Bd.I (1995), a.a.O., S. 116

Texten zum Untersuchungsfeld im Sinne qualitativer Techniken noch spezifischer und intensiver an Dokumenten oder ‚Einzelfällen‘ (z. B. zur Expertenforschung) ausgerichtet und in der weiteren Verfolgung der Thematik über diese Arbeit hinaus differenziert werden muss, erscheint es gerechtfertigt, Ergebnisse der Untersuchung auf der Ebene des erreichten Standards als theoretisches Modell in Gestalt eines Leitfadens zu präsentieren und sie dem Adressatenkreis als alternative Evaluationsformen zur Praxisforschung zugänglich zu machen. Die im kognitiven Stil der Wissenschaft als vorläufig zu kennzeichnenden Interpretationen können dann durch Veröffentlichung und Kommunikation den kognitiven Stil der Praxis elaborieren und stimulierend auf das Alltagshandeln einwirken.

4. Reflexivität des Forschungsprozesses: Reflexivität meint „die Möglichkeit des Reagierens auf neue Konstellationen“¹. Dies setze eine reflektierte Einstellung im Sinne des hermeneutischen Zirkels beim Forscher voraus. Der Forschende muss sich gegenüber neuen Dimensionen öffnen, die dann als erweiternde Komponenten in die Theoriegenerierung einfließen². Dazu sind die einzelnen Untersuchungsschritte zu explizieren, „um den kommunikativen Nachvollzug zu ermöglichen“³. Kontrastive Vergleiche, die in diesem Vorhaben an Unterrichtsprojekten vorgenommen werden, helfen, spezifische Dimensionen von Evaluation und forschendem Lernen aufzudecken. Gleichzeitig können Ableitung und Komparation diese Untersuchung über den Status von Fallanalysen hinausheben und Anstöße für die Theoriegenese geben. Der Prozess der Generierung ist bei qualitativen Projekten erst mit dem Ende des Untersuchungszeitraumes „vorläufig“ abgeschlossen. Das besagt für dieses Vorhaben: Von den explizierten Leit-Thesen ausgehend, wird ein Bogen geschlagen, der über die zu untersuchenden und zu generierenden Prozess-Stationen führt und in einem Leitfaden zur Unterrichtsevaluation und Praxisforschung für Lehrkräfte vorläufig endet.

Gütekriterien: Die Validierung von Interpretationen und Theorieansätzen stellt ein Problem dar, das aufgrund der Anlage dieser Arbeit nur ansatzweise zu bewälti-

¹ Lamnek Bd.I (1995), a.a.O., S. 26

² Vgl. Lamnek Bd.I (1995), a.a.O., S. 23

³ Lamnek Bd.I (1995), a.a.O., S. 30

gen ist. In dem Dialog mit Experten (Pädagogische Konferenzen mit Lehrkräften, Lehrerbildnern der zweiten Phase und Schulleitungen) ergibt sich die Möglichkeit, Interpretationsergebnisse vorzustellen, nachträglich einer kritischen Wertung zu unterziehen und sie zu erweitern (kommunikative Validierung). Die gewonnenen Befunde stammen zudem aus vorgefundenen Arbeitsfeldern der Adressaten, sind gegenstandsnah und können als „ökologisch valide“ charakterisiert werden. Allerdings sind geplante Gruppendiskussionen mit Adressaten nur bedingt als Mittel empirischer Datenerhebung einzustufen.

Mit der Konstruktion von Beispielen im Text und der Vorlage eigener Arbeiten wird gezeigt, wie sich theoretisch gewonnene Erkenntnisse in der Realität darstellen könnten. Sie sind falsifizierbar, erheben keinen unbegrenzten Geltungsanspruch und können gerade deshalb Einfluss auf den Prozess der Unterrichtsentwicklung durch schulinterne Lehrerfortbildung, Referendariat und Schuladministration nehmen.

1.4.3 Anlage der Untersuchung

Kapitel 2: Vom Wandel der Gesellschaft zu Veränderungen der Schule, des Unterrichts und der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer

Einflussfaktoren verändern Unterricht und stellen erweiterte Anforderungen an die Professionalität der Pädagogen. Normativer Bezugspunkt ist die Gesellschaft. Die von ihr ausgehenden Einflussfaktoren definieren Veränderung als Verbesserung. Der gesellschaftliche Wandel und die ansatzweise kausal aufeinander bezogenen Elemente Bildung, Schülerqualifikation und Diskussion zur Schulentwicklung weisen auf eine Trendtheorie hin, nach der Unterricht und die Professionalität der Lehrkräfte Erweiterungen erfahren. Als Indikatoren dieser Entwicklung dienen Paradigmenwechsel im Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern, Schulaufsicht und Schulen sowie zwischen Theoretikern und Schulpraktikern.

Werden neue Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrern im Referendariat und im Beruf gestellt, dann bedarf es einer Begründung für die Betroffenen. Diesem Anspruch folgt das zweite Kapitel.

Kapitel 3: „Guter Unterricht“ und die Evaluation als Methode der Optimierung

Die Beschreibung der Akzentverschiebung von einer planungs- zur prozessorientierten Didaktik hilft, die Bezeichnung ‚guter Unterricht‘ näher zu bestimmen. Didaktische Modelle beeinflussen zudem die Form der Unterrichtsevaluation. Daher sind Funktionen der Beobachtung und Analyse sowie das Grundmodell der Evaluation zu beschreiben. Schließlich wird versucht, Ursachen zu ergründen, die mitverantwortlich dafür sind, dass die Unterrichtsevaluation in schulinternen Handlungsvorhaben derzeit noch keine bedeutsame Rolle spielt.

Kapitel 4: Wege zu einer neuen Kultur der Unterrichtsevaluation (I)

- a) Aus der Betrachtung zweier Schulprojekte ergeben sich Merkmale, die für die Realisierung des forschenden Lernens der Lehrenden in der Schule relevant sind.
- b) Neue Forschungsrichtungen werden mit dem Ziel der Theorieentwicklung für die Praxis beschrieben und mit Blick auf ihre Bedeutung für die Unterrichtsentwicklung interpretiert. Der Fokus richtet sich auf wissenschaftliche Positionen der Lehrer-, Kognitions- und Expertenforschung sowie auf Methoden und Techniken, die in der Sozialforschung angesiedelt sind. Aus der Verbindung von Konzepten und Forschungsansätzen sollen sich Hinweise ergeben, mit deren Hilfe Unterricht von Referendaren und Lehrkräften am Lernort Schule zeitgemäß analysiert und verbessert werden kann.

Kapitel 5: Wege zu einer neuen Kultur der Unterrichtsevaluation (II)

Dem Gespräch wird in dieser Untersuchung besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Es soll wesentlich zur Anerkennung des Verfahrens der Beobachtung und Analyse von Unterricht bei Lehrpersonen, Beratern und der Schulaufsicht beitragen. Aus diesem Grunde muss es in seinem Kern darauf abzielen, konservierende und blockierende Momente abzubauen und qualifizierte Rückmeldungen zum Handeln im Unterricht zu ermöglichen. Der Frage, inwieweit das „Verstehen“ als Erkenntnismodell für das Gespräch über Unterricht akzeptiert wird und verstärkt zur Anerkennung des gesamten Instrumentes beitragen kann, ist unter bestimm-

ten Aspekten der qualitativen Sozialforschung und der Kommunikationstheorie nachzugehen.

Kapitel 6: Unterrichtsevaluation und forschendes Lernen im Beruf

Antworten, die sich aus disziplinären Verbindungen der Grundlagenforschung zur Lehrerforschung ergeben, sollen in Gestalt eines ‚Leitfadens‘ zusammengefasst und zu Thesen verdichtet werden.

An Einzelfällen, deren Bezug zur Praxis nachweisbar ist, soll aufgezeigt werden, wie sich die aus Theorien entfalteten Einsichten in der Realität darstellen könnten. Das heißt, neue berufsrelevante Erkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand werden – mit Praxiswissen verbunden – adaptiert und exemplarisch an bestimmte Muster projektorientierter und anlassbezogener Verfahren im Schulkontext angelegt. Sie dienen in erster Linie einer Illustration von Modifikationen, die dazu beitragen können, eine neue Evaluationskultur zu entwickeln. Zwischenergebnisse werden in pädagogischen Konferenzen kritisch erörtert.

Kapitel 7: Schlussfolgerungen und Perspektiven

In der Zusammenfassung erfolgt der Rekurs auf Ziele und Annahmen der Arbeit. Gleichzeitig wird versucht, Perspektiven des Entwurfs zu einer von Lehrkräften getragenen Praxisforschung aufzuzeigen.

Kapitel 2

2.0 Vom Wandel der Gesellschaft zu Veränderungen der Schule, des Unterrichts und der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer – Zur Diskussion der Bildungs- und Schulentwicklung

Zusammenfassung: Um die Notwendigkeit innerschulischer Untersuchungen der Praxis zu begründen, werden Wirkungsfaktoren genannt, die Schule und Unterricht beeinflussen. Diese Aufgabe verlangt eine Betrachtung des aktuellen Diskurses zur Zukunft der Schule.

Das Verfahren der Unterrichtsbeobachtung und -analyse wird dabei im Zusammenhang eines umfassenden Prozesses gesehen, dessen Ursprünge unter anderem in den sich wandelnden Bildungsauffassungen und Lerntheorien zu suchen sind und dessen Auswirkungen von der Diskussion über die Schulentwicklung, über veränderte Strukturen in der Schulverwaltung bis hin zu gegenstandsadäquaten Methoden der Unterrichtsevaluation reichen.

Es wird erstens versucht, einen Bezugsstrang (vertikal) von determinierenden Einflüssen auf den Unterricht und die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer herzustellen. Die Aufmerksamkeit richtet sich zweitens (horizontal) auf Paradigmenwechsel in den Bezügen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie auf das Verhältnis zwischen den Lehrpersonen und der Schulaufsicht.

2.1 Das Problem und die Intentionen

2.1.1 Das ambivalente Verhältnis von Lehrerinnen und Lehrern zum Verfahren der Unterrichtsbeobachtung und -analyse

Das Verfahren der Beobachtung und Analyse von Unterricht ist wesentlicher Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Lehrerbildung und der Leistungsbeurteilung im Schuldienst. Allerdings finden sich bereits in diesem kaum zu widerlegenden Satz grundlegende Widersprüche und Ambivalenzen, die mit dieser Methode assoziiert werden. Wer forscht, und wer dient dem Unterrichtsforscher als „lehrendes Mittel zum Zweck“? Wer berät, und wer muss sich über seine Unterrichtsarbeit „beraten“ lassen? Wer prüft, und wessen Lehrprobe wird beurteilt? Das sind die Fragen, die sich vor allem Lehrkräfte stellen, weil sie sich in konventionellen Verfahren zur Unterrichtsevaluation oft als bloßes Objekt betrachtet fühlen. Diese Feststellung gilt nicht nur für deutsche Pädagogen. James E. Green (University of Tulsa) und Sheryl O’Sullivan Smyser (University of Redlands) registrieren in ihrem Buch ‘The Teacher Portfolio’: “When a group of teachers gathers and the topic turns to teacher evaluation, you will hear a chorus of groans.

Teachers have a negative view toward the methods used to evaluate them for several reasons.”¹ Unterrichtsbesichtigungen werden als emotional belastende Vorgänge erlebt. Das bereits in der Einleitung formulierte Dilemma lässt sich an dieser Stelle verallgemeinern und erweitern:

Einerseits findet die Methode der Unterrichtsbeobachtung und -analyse eine hohe Akzeptanz. Das gilt insbesondere für Institutionen, deren Aufgabe es ist, sowohl Erfahrungswissen über Unterricht an junge Lehrpersonen weiterzugeben als auch deren Kenntnisse und Fähigkeiten zu prüfen.

Wissenschaftler und praxisorientierte Befürworter der Unterrichtsbeobachtung und -analyse sehen in dem Instrument

- a) einen Weg, im Feld der Unterrichtsforschung Informationen über das Geschehen im Klassenzimmer für eine „Theorie von und für Unterricht“² zu gewinnen, und zudem
- b) die Möglichkeit, die Praxis durch „*systematische Untersuchung(en) beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt (werden)*“³, kontinuierlich zu verbessern.

Andererseits unterliegt das Verfahren jedoch einer permanenten Kritik. Ihm stehen vor allem jene Personen skeptisch bis ablehnend gegenüber, die Unterricht vor „Zuschauern“ erteilen müssen und sich dabei eher als Untersuchungsobjekt, denn als erkennendes Subjekt betrachtet fühlen⁴. Es muss somit von der Annahme ausgegangen werden, dass die von administrativen Strukturen bestimmte Realität, in der Unterricht beobachtet, bewertet oder erforscht, beschrieben und erklärt wird, den Gewinn an Erkenntnissen beeinträchtigt, der aus der Unterrichtsanalyse gezogen werden könnte.

Wenn trotz dieser eher entmutigenden Voraussetzungen der Versuch unternommen wird, das Verfahren aufzuwerten und als Inventar an der Einzelschule mit dem Ziel zu etablieren, Lehrkräfte im Dienst zu motivieren, ihren Unterricht forschend lernend zu ergründen sowie eigene Lektionen und Projekte häufiger zu

¹ Green/Smyser (1996), a.a.O., S. 11

² Söntgen (1992), a.a.O., S. 7

³ Elliott (1981), zitiert nach Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 13 (Hervorhebung bei Altrichter/Posch)

⁴ Vgl. Lamnek, Band I (1995), a.a.O., S. 40

präsentieren und fremde zu analysieren, dann bedarf diese Absicht einer Begründung. In den folgenden Ausführungen wird versucht, dieser Forderung nachzukommen.

2.1.2 Intentionen: Beschreibung von Einflussfaktoren auf die Schule

Sollen methodologische Kenntnisse zur Optimierung des Unterrichts, zur Erprobung neuer Lehr- und Lernarrangements, zur Erkundung adäquater Vermittlungsformen für zeitgemäße Lerninhalte nicht nur von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern im Studium und im Referendariat erworben, sondern von ihnen auch in der Schulpraxis anerkannt und angewandt werden, dann müssen zunächst die Gründe aufgeführt werden, die eine Auseinandersetzung mit Unterricht zwingend erfordern. Dies soll das Kapitel leisten. Erst danach werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie das Problem zu lösen oder wie zumindest ein „befriedigende(r) Modus vivendi“¹ im Umgang mit dem Dilemma zu finden ist.

Das Vorhaben erfordert eine Darlegung der aktuellen Debatte um die Zukunft der Schule sowie von bereits eingeleiteten Reformen, da es sich bei der Aufgabe, Unterricht zu optimieren, nicht mehr allein um Empfehlungen an die Schule und die in ihr arbeitenden Personen handeln kann. Mit Hilfe ausgewählter Theorien, neuer Erkenntnisse der Erziehungs- und Bezugswissenschaften sowie an Konzepten zur Schulentwicklung wird aufgezeigt, dass der Sprung in eine neue Qualität für das schulische und unterrichtliche Handeln eingeleitet wurde, dessen vorläufiger Höhepunkt in der Qualitätsdiskussion und in dem Wechsel von Sichtweisen auf unterschiedlichen schulischen Gebieten liegt. Folgt man dieser These, heißt dies konkret, dass Lehrpersonen nicht mehr nur erwägen können, ob das Thema „Qualität des Unterrichts“ als eine Möglichkeit in das jeweilige Programm der Schule aufgenommen wird. Es geht vielmehr um die Frage, in welcher Form das Kollegium sich der Herausforderung stellt und sich mit dieser zentralen Aufgabe der individuellen und allgemeinen innerschulischen Unterrichtsentwicklung und Selbstevaluation befasst.

Diese Sachlage bedingt eine Betrachtung der Bedingungsfaktoren, die auf die Schule und den Unterricht einwirken und sie verändern. Das Verfahren der Unter-

¹ Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 212

richtsbeobachtung und -analyse wird dabei im Zusammenhang eines umfassenden Prozesses gesehen, dessen Ursprünge unter anderem in den sich wandelnden Bildungsauffassungen und Lerntheorien zu suchen sind und dessen Auswirkungen von der Schulentwicklung, über veränderte Strukturen in der Schulverwaltung bis hin zu gegenstandsadäquaten Methoden der Erkenntnisgewinnung sowie zu diskursiven Formen der Unterrichtsbesprechung reichen.

Bei den Darlegungen ist von folgenden Überlegungen auszugehen:

1. Prämisse: „Der Kernbereich der professionellen Kompetenz von Lehrern ist die Organisation von Lehren und Lernen.“¹ Beide Momente unterliegen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen.

2. Thesen: a) Schule und Unterricht müssen stetig weiter entwickelt werden, ohne dass in diesem Prozess bewährte Inhalte, Formen und Verfahren ungeprüft verworfen werden. b) Aus dem gesellschaftlichen Wandel und der damit einhergehenden Zuweisung von Berufsrollen ergibt sich für die Funktion der Lehrenden in den staatlichen Schulen eine Annahme:

Lehrerinnen und Lehrer müssen sich über ihr Studium und die schulpraktische Phase ihrer Ausbildung hinaus auch im Schuldienst auf einer metakognitiven Ebene mit dem auf Veränderung, Weiterentwicklung und Optimierung angelegten Kerngegenstand ihres Berufes im Sinne des forschenden Lernens befassen. Das setzt voraus, dass diese berufliche Aufgabe im Studium angebahnt und im Studienseminar thematisiert wird.

3. Folgerungen:

Die Thesen werden an einzelnen Stationen eines Weges belegt, dessen Ausgangspunkt die Gesellschaft und dessen Ziel die Optimierung des Unterrichts sein soll. Der Weg verläuft zirkulär. Er lässt sich nicht in seiner gesamten Länge vollständig und ohne Brüche beschreiben. Seine Eigenschaften sollen daher an den folgenden Haltepunkten hervortreten, die

- als Skizze zum gesellschaftlichen Wandel,
- als Umriss zu a) einer Bildungstheorie und b) zum Thema Lernen,
- als wissenschaftliche Diskussion zur Schul- und Unterrichtsentwicklung,

¹ Terhart (2000), a.a.O., S. 38

- als bildungspolitische Reaktionen auf Reformansätze und schließlich
- als Beispiele veränderter Unterrichtspraxis zu bezeichnen sind.

Der Umfang des Themenfeldes erlaubt lediglich eine exemplarische Betrachtung des wissenschaftlichen Diskussionsstandes. Die didaktische Reduktion führt zu einer eklektizistischen Arbeitsweise, die sich jedoch dadurch rechtfertigt, dass Phänomene, Erkenntnisse und Entwicklungen im Vordergrund stehen, die für die Schule und die Konstitution eines zeitgemäßen Unterrichts unentbehrlich und invariant sind.

2.2 Gesellschaft und Bildung

Unsere Gesellschaft schnürt eifrig Bündel von Erwartungen für Schule und Lehrkräfte, die Begriffe wie „gute Schule“, „guter Unterricht“, effektives Lernen oder Bildung beinhalten.

Guten Unterricht fordern Eltern, Bildungsexperten und die Schulaufsicht ebenso wie die Wirtschaft und die Industrie, Behörden, Verbände, Bildungspolitiker und nicht zuletzt die Lernenden selbst. Besondere Unterrichtsformen werden hier favorisiert und dort in Frage gestellt, und neutrale Institute messen und vergleichen die Leistungen der Lernenden schul- und länderübergreifend. Man trägt Erwartungen an die Lehrenden und ihren Unterricht heran, knüpft Hoffnungen an seine Wirkung und stellt Forderungen auf, die seine inhaltliche und erzieherische Qualität bestimmen. Allerdings lässt sich

„(...) die zentrale Bedeutung des Innovationsfeldes Unterricht (...) nicht nur von den gewandelten Qualifikationsanforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft her begründen, sondern sie wird von vielen Lehrkräften auch ganz subjektiv eingestanden und betont“, denn „der ‚Leidensdruck‘ in Deutschlands Schulen ist groß“.¹

Es muss nicht immer die PISA-Studie² bemüht werden, um drängende Fragen von Eltern nach Bildungswegen und Abschlüssen oder das verstärkte Interesse der Wirtschaft an einer guten Bildung für die Heranwachsenden nachzuweisen.

¹ Klippert (2000), a.a.O., S. 16

² Allgemeine Informationen zu PISA wurden u.a. der Webseite <http://www.pisa.oecd.org> entnommen.

Jede einzelne Schulleitung und jede Schulbehörde kann Beispiele nennen, die auch von unmittelbaren Einflussnahmen auf Schule und Unterricht in relativ kurzen Zeitabständen des Alltages zeugen.

Erfahrungsbasierter Exkurs:

Die kleine Auswahl aus dem Alltag eines Schulamtes illustriert den angesprochenen Sachverhalt:

- Da beschwert sich ein Vater über die schlechte Benotung eines Bildes, die seinem Sohn die Note ‚Mangelhaft‘ im Fach Kunst eingebracht habe, nunmehr sein Zeugnis entscheidend beeinflusse und ihm damit den Übergang in die vorgesehene weiterführende Schulform unmöglich mache. In seiner ausführlichen schriftlichen Beschwerde versäumt er es nicht, auf die positive „Expertise“ eines Fachmannes hinzuweisen, die er vorsorglich eingeholt habe.
- In einem anderen Falle verlangen Eltern, dass ihr Kind in die benachbarte Grundschule versetzt werde, weil man an der zuständigen Schule dem Spielen offenbar mehr Bedeutung beimesse als dem eigentlichen Lernen.
- Augenscheinlich entsprechend vorgebildete Erziehungsberechtigte wollen einen Test im Fach Englisch nicht anerkennen, weil es der Lehrer zu Beginn der Unterrichtseinheit versäumt habe, die Ziele und Schwerpunkte des Themas zu nennen und zudem die Fragen der Prüfungsarbeit keinen Bezug zu den behandelten Inhalten des Unterrichts aufwiesen.
- Der Ausbildungsleiter eines Betriebes, der im Bewerbungsverfahren feststellen musste, dass die Kandidaten aus einer Realschule gravierende Mängel in den Grundrechnungsarten und der Rechtschreibung zeigten, fordert in der regionalen Tagung „Wirtschaft und Schule“ von den Schulleitungen, den Kulturtechniken und dem Basiswissen doch mehr Aufmerksamkeit im Unterricht zu widmen als dies offenbar geschehe.
- Und schließlich bittet der Kreiselternbeirat den zuständigen Schulrat um einen Kurzvortrag zum Thema „Was müssen unsere Kinder wissen, wenn sie die Regelschule verlassen?“

Diese Beispiele sind sicher nur Splitter in einer Reihe von Aktivitäten besorgter Eltern und enttäuschter Unternehmer, sie sind aber auch Kennzeichen dafür, welche Bedeutung der Bildung, dem Lernen und damit auch dem Unterricht zugeschrieben werden. „Der Unterricht ist nicht nur der Kernbereich der Lehrertätigkeit“, konstatiert Heinz Klippert, „sondern er stellt auch und zugleich ein äußerst

virulentes Problemfeld dar, das viele Lehrkräfte verunsichert, belastet und nach neuen Formen des Lehrens und Lernens fragen und suchen lässt“¹. Unterricht ist keine konstante Größe, er verändert sich aufgrund neuer Entwicklungen, Erkenntnisse und Forderungen.

Die Sorge um das Kind und das Interesse an befähigtem Nachwuchs gebieten der Schule, den Unterrichtenden und den Verantwortlichen in Fortbildungseinrichtungen für Lehrerinnen und Lehrer, in Studienseminaren und in Schulämtern, sich mit eben diesen Veränderungen zu befassen, neue Wege zu bahnen und zu beschreiten. Sie sind der Gesellschaft gegenüber für die Qualität unseres Bildungssystems und folglich für einen sinnvollen und erfolgreichen Unterricht verantwortlich.

Die generelle dienstliche Verpflichtung dazu ergibt sich für die Schule aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Bundesländer. Als Beispiel sei hier der Absatz 5 des Paragraphen 3 im Hessischen Schulgesetz zitiert:

„In Verwirklichung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages entwickeln die Schulen ihr eigenes pädagogisches Konzept und planen und gestalten den Unterricht und seine Organisation selbstständig. Die einzelne Schule legt die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit in einem Schulprogramm fest. Sie ist für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags verantwortlich.“²

2.2.1 Gesellschaftlicher Wandel

Zwingender als es Formen der hierarchischen Steuerung durch Gesetze oder Verordnungen vermögen, werden die Schule sowie der Gehalt und die Gestalt des Unterrichts von „gesellschaftlichen Mächten“ (E. Weniger), von „kulturtragenden und kulturschaffenden Mächte(n) wie Kirche, Rechtswesen, Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft und Berufswesen“³ beeinflusst, die sich als spezifische Elemente einer im rasanten Wandel befindlichen Gesellschaft darstellen.

¹ Klippert (2000), a.a.O., S. 15

² Hessisches Schulgesetz (1999), a.a.O., S. 7

³ Klafki (1962), a.a.O., S. 7

Der Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Schule und damit dem Unterricht ist unbestritten, jedoch sind die Konsequenzen, die aus den Veränderungen für die Bildung zu ziehen sind, nicht direkt zu deduzieren¹. Diese Aussage verwundert zunächst, heißt doch Gesellschaft für Ralf Dahrendorf „stets Struktur, verlässliche Regelung menschlichen Verhaltens, Sicherheit, Berechenbarkeit (...)“². Müsste auf der Grundlage eines solchen „Systems“ nicht ein stringenter Ableitungszusammenhang bis hin zur Schule und in das Klassenzimmer hergestellt werden können? Die Frage muss verneint werden, denn zu groß ist die Variationsbreite der Definitionen des soziologischen Forschungsgegenstandes „Gesellschaft“. Ernst M. Wallner markiert das Problem mit Hilfe der resignierenden Feststellung R. Königs: „Gesellschaft erscheine immer mehr als ein verwickeltes System von sozialen Handlungen, Gruppen und Verhaltensnormen, das man nicht auf einen Nenner bringen könne“³. Und obwohl die Gesellschaft nach Ralf Dahrendorf dem Individuum einerseits Profil und Bestimmtheit gebe, nennt er sie in seinem Essay „Homo Sociologicus“ wohl auch deshalb eine ärgerliche Tatsache, weil sie einerseits als Ensemble schwer zu fassen ist, andererseits den Einzelnen immer dann mit „schmerzhaften Sanktionen“ belege, wenn er sich gegen ihre Forderungen sträube⁴. Weiterführend im vorliegenden Kontext ist die Definition von E. Wallner. Er kennzeichnet Gesellschaft mit Merkmalen („Wertnormen“, „soziale Kontrolle“, „Personen“, „Beziehungsgefüge“ usw.), zwischen denen in beliebigen Stadien ein Wirkungszusammenhang besteht, sowie einem Moment, das diese engere, begrenzt statische Begriffsbestimmung überlagert. Gesellschaft befindet sich unter dem Einfluss „endogener und exogener Faktoren in ständiger Bewegung und Veränderung (...)“⁵.

Aus den vielen Faktoren und den vielgestaltigen Beziehungsgeflechten, die Gesellschaft wesentlich charakterisieren, wirkt der dynamische Aspekt dauerhaft auf Bildungstheorien sowie die Schul- und Unterrichtsentwicklung ein, während das eher konstante Moment der „sozialen Kontrolle“ für die Professionalität von Lehr-

¹ Vgl. Hess. Ministerium für Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 17

² Dahrendorf, R. (1961), S. 7, zitiert nach Wallner, a.a.O., S. 17

³ Vgl. R. König (Hrsg.) 1958, zitiert nach Wallner (1972), a.a.O., S. 18

⁴ Vgl. Dahrendorf (1970), a.a.O., S. 26 f.

⁵ Wallner (1972), a.a.O., S. 18 f.

kräften von nicht geringer Bedeutung ist. Sie müssen sowohl als Individuum als auch als Berufsgruppe dann Sanktionen befürchten, wenn sie in einer gegebenen Zeit jene Erwartungen nicht erfüllen, die an ihre Rolle geknüpft werden.

In seinen Theorien zum Erziehungssystem der Gesellschaft setzt sich Niklas Luhmann mit den Themen Mensch und Gesellschaft, Sozialisation und Erziehung und mit dem Interaktionssystem Unterricht auseinander. Ausgangspunkt seiner Untersuchungen sind folgende Thesen: „(1) Gesellschaft ist ein soziales System, das alle sozialen Operationen einschließt und alles andere ausschließt (...)“. „(2) Die Operationen, die das Sozialsystem Gesellschaft reproduzieren (...), sind Kommunikationen. (3) Das System der modernen Gesellschaft ist durch funktionale Differenzierung charakterisiert. Es bildet seine primären (...) Subsysteme durch Bezug auf spezifische Funktionen. (4) Das Erziehungssystem ist eines dieser Funktionssysteme. Es operiert in einer innergesellschaftlichen Umwelt, in der andere Funktionen durch andere Funktionssysteme wahrgenommen werden.“¹ Da alle diese Systeme, die Gesellschaft ebenso wie ihre Funktionssysteme, ihre eigenen Operationen beobachten, seien sie durch Selbstreferenz bestimmt.

Benner beschreibt Luhmanns These der funktionalen Differenzierung in folgender Weise: „Die Gesellschaft besteht – in systemtheoretischer Betrachtungsweise – aus differenzierten Subsystemen, die einander zur Umwelt haben und nach eigenen Logiken funktionieren. Ein für die Ordnung der Gesellschaft insgesamt zuständiges Gesamtsystem gibt es nicht“².

Gelten Luhmanns Thesen nicht nur für das Schulsystem insgesamt, sondern auch für seine Subsysteme, dann heißt die Konsequenz im Hinblick auf die Absichten dieser Untersuchung: Die Reform der Einzelschule durch Evaluation im Kontext des selbstforschenden Lernens kann nicht allein durch die Schule als lernende

¹ Luhmann (2002), a.a.O., S. 13 f.

² Benner (2003), a.a.O., S. 152

Organisation bewältigt werden, da die Gefahr besteht, dass sie die aus anderen Referenzsystemen erwachsenden Anforderungen nicht oder nur in Ansätzen in ihr Programm aufnimmt.

Neuere Studien zur Eigenbewegung und Eigendynamik der Schule scheinen diese Annahmen eher zu bestätigen als zu widerlegen. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion in der Zeit der Weimarer Republik „vermittelt nicht den Eindruck, als wäre es auch nur in Ansätzen gelungen, die methodischen Reformkonzepte in die schulische Praxis umzusetzen“¹. In einem Kommentar zu Klucherts Bericht vermutet Kemnitz: „Ob man den Transformationsprozess von Schule in den neuen Bundesländern nimmt, die deskriptiven Befunde zu TIMSS oder die Überlegungen zur Lehrerbildung in der Folge von PISA: in der Tendenz ist auf der Ebene der Lehrer-Schüler-Interaktion (...) noch immer Reformresistenz auszumachen“².

Aus dem Beispiel zur Lehrer-Schüler-Interaktion und aus vergleichbaren Befunden zur Eigendynamik der Schule in ihrem Bezug zur Pädagogik und Bildungspolitik³ ist zu schließen: Die Schule kann sich nur dann erneuern, wenn sie sich nicht ausschließlich innerschulischen Gegebenheiten zuwendet, sondern auch neuen Anforderungen und Referenzen stellt. Der hier verfolgte Ansatz des forschenden Lernens als Teil eines umfassenden Qualifizierungsprozesses rechtfertigt sich aus dieser Sicht, da sich im Vergleich zu dem von Kluchert untersuchten historischen Zeitraum heute neue Formen didaktisch-methodischen Einwirkens der Schuladministration und der unterstützenden Systeme auf die Schule entwickelt haben. Sie tragen zu feststellbaren Veränderungen in den Aktivitäten der Einzelschule bei.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich für diese Untersuchung die Konsequenz: Es sind begründete Ansprüche an die Eigenaktivität der lernenden Organisation Schule und die Profession ihres Personals zu stellen, ohne dass die damit verbundenen Erwartungen realitätsfern übersteigert werden. Die Einzelschule bedarf auch der externen Beratung.

¹ Kluchert (2003), a.a.O., S. 56

² Kemnitz (2003), a.a.O., S. 65

³ Link et. al. (2003) a.a.O., S. 1-7

2.2.2 Wissensgesellschaft und Schulentwicklung

Die abstrakten Ausführungen zur soziologischen Kategorie ‚Gesellschaft‘ und zu ihren ‚dynamischen Aspekten‘ sollen nunmehr an dem Begriff „Wissensgesellschaft“ und an seinen Auswirkungen auf Schule und Unterricht veranschaulicht werden.

Die folgenden Anmerkungen stützen sich auf zwei Berichte, die von Heimfrid Wolff zum „Wissens-Delphi“¹ sowie von Helmut Kuwan und Eva Waschbüsch zum „Bildungs-Delphi“ publiziert wurden.

Eine Forschergruppe führte das „Wissens-Delphi“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in den Jahren 1996 bis 1998 durch. Die Grundlage des Projekts bildeten Fragebögen mit Items, die auf das künftig benötigte Basiswissen, auf die Wissensnutzung sowie auf inhaltliche und persönliche Kompetenzen zielten. Die Befragung richtete sich an 1500 Experten aus Wissenschaft, Verwaltung, aus Unternehmen und dem Wissenschaftsjournalismus.

Wolff erläutert einleitend: Die Bezeichnung „Wissensgesellschaft‘ wird heute zunehmend benutzt, um die Veränderungen in der spätindustriellen Gesellschaft unserer Tage auf einen neuen, vielleicht aussagekräftigeren Begriff zu bringen“ (Wolff, S.11). Der Ausdruck ‚Informationsgesellschaft‘ werde deshalb verdrängt, weil Informationen vornehmlich als geronnenes Wissen betrachtet werden, Wissen selber aber eine viel komplexere Struktur habe.

Die Projektgruppe setzte zwei Leitfragen an den Anfang ihrer Arbeit und bestimmte damit Gegenstand und Zielrichtung ihrer Untersuchung:

- „- Wie entfaltet sich die Produktivkraft Wissen, und welche Wissensgebiete sind gegenwärtig und in absehbarer Zukunft von besonderem Gewicht?
- Welche Schwerpunkte gilt es angesichts dessen im Bildungs- und Wissenschaftssystem zu setzen, welcher Weg ist einzuschlagen, um es auch künftig funktionsfähig zu halten?“ (Wolff, S.11)

¹ Vgl. Wolff (1999), a.a.O., S. 12 (Aus Gründen der Überschaubarkeit werden die Literaturverweise zu Wollfs Bericht in diesem Abschnitt in den Textfluss eingefügt.)

Die Auswertung des Fragebogens und der Diskurs mit den Befragten über die Resultate der Erhebung ergaben u. a., dass die beteiligten Experten den Wert des Allgemeinwissens als Basis- und Orientierungswissen für die Gesellschaft übereinstimmend hoch einschätzten. Wolff schließt daraus, dass Allgemeinwissen in der Zukunft eine eigenständige Funktion erhalte. Ihre Kernbereiche seien die „Aneignung von Spezialwissen im Sinne von Schlüsselqualifikationen“, die Verständigung zwischen Spezialisten in unterschiedlichen Berufen und die „Orientierung in der Flut an Informationen“, die bewertet werden müssen. Allgemeinwissen werde mit dieser „Funktionalität zur Basis für eine Wissensgesellschaft“ (Wolff, S. 15). Allerdings müsse das Wissens-Spektrum nach den Ergebnissen der Befragung sehr viel breiter als bisher gesehen werden. Der Autor führt dazu exemplarisch folgende Qualifikationen auf: „Persönliche Fähigkeiten im Umgang mit Wissen“, „kommunikative Kompetenzen“, „gesellschaftlich ethische Orientierungsmöglichkeiten“, „allgemeine methodische Grundlagen und Kulturtechniken“ sowie „inhaltliches Grundlagen- und Problemwissen“ (Wolff, S. 15 f.). Allerdings mache, so mahnt der Berichterstatter, dieses Basiswissen nur begrenzt handlungsfähig, deshalb müssten Spezialkenntnisse hinzugewonnen werden.

Der Skizzierung gegenwärtig und zukünftig bedeutsamer Gebiete des Allgemeinwissens ist die Frage nach den Schwerpunkten zukünftiger Bildungsbemühungen immanent. Aus diesem Grunde schloss sich 1997 dem „Wissens-Delphi“ ein „Bildungs-Delphi“ an.

Kuwan und Waschbüsch fragen in ihrem Ergebnisbericht zu diesem zweiten Teil der Untersuchung: „Welche Entwicklungen und Charakteristika (kennzeichnen) ein zukunftsfähiges Bildungssystem (...)?“¹ Die Auswertung der Daten zur Expertenbefragung werden an dieser Stelle verkürzt wiedergegeben. Sie sind als Vorgriff auf die weiteren Ausführungen zu dieser Thematik in den folgenden Kapiteln dieser Arbeit zu verstehen:

- Lernen finde in der Wissensgesellschaft an vielen neuen Lernorten statt.

¹ Kuwan/Waschbüsch, a.a.O., S. 25 (Aus Gründen der Überschaubarkeit werden die Literaturverweise zu dem Bericht von Kuwan/Waschbüsch in den Text eingefügt.)

- „*Selbstgesteuertes multimediales und interaktives*“ Lernen gewinne an Bedeutung.
- Die zeitliche und organisatorische Gestaltung von Bildungsprozessen müsse entzerrt, müsse „modularisiert“ werden. (Kuwan/Waschbüsch, S. 25 f., Hervorhebung bei Kuwan/Waschbüsch)
- Die Rolle des Lernenden werde „immer mehr zu der eines eigeninitiativen Forschers, der im Team mit andern und mit der Unterstützung des Lehrers neues Wissensterrain erobere. Er selbst fungiere immer weniger als passiver Rezipient vorgegebener Lerninhalte und immer mehr als aktiver Gestalter von Lernprozessen und Lerngruppen, in denen er phasenweise auch die Rolle des Lehrenden übernehme.
- Die Lehrer seien weniger „Fachautorität“ als vielmehr „*Berater*, die im Prozess der Wissensaneignung Informationen geben, vor allem aber anregen, unterstützen und zu Selbstverantwortung und Eigenständigkeit animieren“ (Kuwan/Waschbüsch, S. 27, Hervorhebungen bei Kuwan/Waschbüsch).
- „Traditionelle Lernmethoden“ werden von neuen Konzepten ergänzt.
- Die beiden Autoren verweisen zudem auf Ansätze der Kognitionsforschung, die neue Zugangsmöglichkeiten zur „Entfaltung wechselseitiger Anregungspotentiale und zu intensivem gemeinsamem Lernen“ eröffnen und zudem die „Individualität der Lernenden“ in besonderer Weise berücksichtigen (Kuwan/Waschbüsch, S. 27).
- Eigeninitiative und Selbststeuerung gewinnen im Lernprozess immer mehr an Gewicht. Diese Verhaltensdispositionen bildeten die Voraussetzungen für das notwendige lebenslange Lernen, das „die gesamte Biographie des Individuums“ durchziehe.¹

Diese verdichteten, stark verkürzten Ausführungen sollen exemplarisch aufzeigen, in welchem Maße die Gesellschaft – hier die „Wissensgesellschaft“ – mit der Bildungsstätte Schule verkoppelt ist. Überdies ist mit der Skizzierung der beiden Delphi-Studien die Intention verbunden, das Postulat von der Notwendigkeit einer Unterrichtsentwicklung durch selbst forschende Lehrerinnen und Lehrer zu un-

¹ Vgl. Kuwan/Waschbüsch (1999), a.a.O., S. 25-27

termauern. Der folgende Gedankengang versucht, in wenigen Schritten eine Verbindung zum Gegenstand Unterrichtsentwicklung herzustellen:

(1) Wissenschaftliches Wissen ist – wird es als „unmittelbare Produktivkraft verstanden“ (...) – „eine gesellschaftliche Ressource“¹.

(2) Ihre Funktion sei mit derjenigen des Faktors Arbeit im Produktionsprozess traditioneller Industriegesellschaften vergleichbar².

(3) Die impliziten Voraussetzungen der Punkte 1 und 2 begründen die Entwicklung zur „Wissensgesellschaft“ nicht nur in Deutschland. Unser Blick muss also über die Grenzen Deutschlands hinaus auch auf internationale Veränderungen (Internationalisierung, Globalisierung) gelenkt werden.

(4) Die zunehmende Bedeutung des Wissens für eine Gesellschaft nötigt sie zu Neubestimmungen im Bildungssystem zum Nutzen der nachwachsenden Generationen.

(5) In der Wissensgesellschaft endet „Bildung“ nicht mit dem herkömmlichen Verständnis von ‚dem einen‘ Schulabschluss. Wissensgesellschaft heißt vor allem auch, „dass das organisierte Lernen auf spätere Phasen des Lebens ausgedehnt wird“³.

Für professionelle Lehrkräfte bedeutet dies, dass der Lernbedarf, zum Beispiel zur Qualitätsentwicklung, im „Handlungskontext des betrieblichen Alltags“⁴ gedeckt werden muss. Die Schule wird zum Lernort auch für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen und -formen.

(6) Eine Grundform des lebenslangen Lernens ist die von den Erwachsenen selbst gesteuerte Aneignung und Erschließung von Know how und Know that⁵.

„Damit wird für das (didaktische) Denken unmissverständlich die aktive und ausschlaggebende Rolle des erwachsenen Subjekts in Bildungsprozessen aufgenommen“⁶ (Subjektorientierung).

¹ Stehr (1994), S. 218, zitiert nach Brödel, a.a.O., S. 2

² Vgl. Beck (1996), S. 82 zitiert nach Brödel, a.a.O., S. 2

³ Deutscher Bildungsrat (1970), a.a.O., S. 51

⁴ Brödel (1998), a.a.O., S. 18

⁵ Vgl. Brödel (1998), a.a.O., S. 21

⁶ Brödel (1998), a.a.O., S. 23

(7) Bezogen auf die Ebene der Schule impliziert dies: Es sind neue Formen des Wissenstransfers und des Lernens sowohl für die Schüler (z. B.: Motivierung, kognitive Aktivierung, gemeinsames Lernen im Team) als auch für die lernenden Lehrer zu etablieren. Das Ziel erfordert ein erweitertes Verständnis von Unterricht. Es muss erstens Raum geben werden für ein an der Zukunft der Heranwachsenden orientiertes selbst gesteuertes Lernen (z. B.: Öffnung von Unterricht, Lernorte außerhalb des Klassenzimmers, Arbeit in Gruppen). Die Forderung beinhaltet zweitens, dass der Schule Gestaltungsmöglichkeiten für eine eigenverantwortlich betriebene Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen mit dem Ziele der Unterrichtsentwicklung geboten werden. Qualitätsmanagement erfordert wiederum eine neue Kultur der Unterrichtsevaluation.

(8) Mit dem Gesamturteil der befragten Experten zu den beiden Delphi-Studien ist abschließend festzustellen: Bezogen auf die Anforderungen der Zukunft besteht *„im Bildungssystem erheblicher Veränderungsbedarf“¹*.

Obwohl sich vom gesellschaftlichen Umbruch über die Ebenen der Schulformen und -stufen und die professionelle Kompetenz der Lehrkräfte bis hin zur Unterrichtsqualität kein linearer Argumentationsstrang von strenger Beweiskraft² herstellen lässt, bilden relevante Wirkungsfaktoren doch eine Art Verursachungskette, deren einzelne Glieder logisch nachvollziehbar aufeinander folgen. Veränderte Lebensnotwendigkeiten fordern nicht zuletzt deshalb zu Reformen im Bildungssystem heraus, weil ihre Auswirkungen durch die Lernenden selbst „hautnah in den Klassenzimmern zu spüren sind“³. Strukturwandlungen legen zwar die Qualifikationen für die Schule und die in ihr Lehrenden nicht fest, sie sind aber in der wissenschaftlichen und der bildungspolitischen Diskussion, vor allem „im Interesse einer realistischen Planung und Organisation angemessen zu berücksichtigen“⁴.

¹ Kuwan/Waschbüsch (1999), a.a.O., S. 33 (Hervorhebung bei Kuwan/Waschbüsch)

² Vgl. Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 11 und 12

³ Ingrisch (1998), a.a.O., S. 9

⁴ Hess. Ministerium f. Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 19

Dabei erscheint die Formulierung „berücksichtigen“ fast ein wenig kraftlos, angesichts der Veränderungen, die sich tatsächlich in der Schulwirklichkeit ergeben. Allein die Aufzählung von Einflussfaktoren veranschaulicht, welche Aufgaben die Schulen und die Lehrpersonen aufgrund der Dynamik des gesellschaftlichen Wandels gegenwärtig und in der Zukunft zu erfüllen haben. Die Bildungskommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen beschreibt Zeitsignaturen einer modernen, offenen Gesellschaft, in denen „langfristige gesellschaftliche Entwicklungsprozesse zum Vorschein kommen“¹. Sie sind im Begriff, „bestehende Strukturen, gewohnte Denk- und Verhaltensweisen, überkommene Orientierungsmuster nachhaltig zu verändern“². Als dominierende Signatur der Gegenwart wird die Pluralisierung von Lebensformen und sozialen Beziehungen gesehen. Ihre Folgen zeigen sich in einer zunehmenden „Partikularisierung der Wirklichkeitsbereiche, in denen der einzelne lebt“³.

Es verändern sich die Lebensformen in der Familie, in der Arbeits- und Wirtschaftswelt, in der Kultur durch neue Kommunikations- und Informationstechnologien, durch die Bevölkerungsentwicklung und Migration⁴, sie drücken sich aus in der Individualisierung der menschlichen Lebensführung und der Kommerzialisierung in fast allen Lebensbereichen⁵.

Diese Erscheinungen wirken selbstverständlich auch auf die Kindheits- und Jugendphase der Heranwachsenden ein, die heute die Schule besuchen. Lehrerinnen und Lehrer nehmen in ihrem Unterricht deutlicher als früher den Egoismus von Einzelkindern wahr, setzen sich häufiger mit Eltern überbehüteter Erstklässler auseinander, erkennen eine Distanz der Heranwachsenden zu gemeinsamen Unternehmungen, die früher Familien enger verbanden, hören sich von ihren Zöglingen die Berichte über abstruse Serien im Fernsehen an, leiden unter einer Distanzierung von Regeln des Anstandes, unter der zunehmenden Brutalität zwischen den Kindern bereits in der Grundschule und sind geschockt, wenn die Polizei Schülerinnen ihrer Klasse im Zusammenhang mit Drogen befragt.

¹ Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 23

² Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 23 f.

³ Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 24

⁴ Vgl. Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 24-28

⁵ Vgl. Hess. Min. f. Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 19 u. 20

Edgar Ingrisch bestätigt diese Erfahrungen aus der Praxis als Direktor einer Gesamtschule:

„Immer mehr Kinder kommen in die Schule, die „alleingelassen aufwachsen, denen vielfältige soziale Kontakte, beispielsweise zu Großeltern oder Geschwistern fehlen, die häufig nur noch bearbeitete Wirklichkeit aus zweiter Hand erleben, die sich nicht mehr durch Eigentätigkeit begreifbar und erfahrbar machen können und die sich deshalb frühzeitig Scheinwelten wie Fernsehen, Video und Computer zuwenden.“¹

Neue Verhaltensweisen von Jugendlichen bleiben nicht ohne Auswirkung auf die Gestaltung des Unterrichts². Viele Kinder fordern durch ihre Haltung immer wieder die individuelle Aufmerksamkeit und Zuwendung der Lehrer heraus. Eine markante Änderung ist der Anstieg der erzieherischen und sozialpädagogischen Aufgaben. Veränderungen werden von einem großen Teil der Lehrerinnen und Lehrer vor allem als Belastung wahrgenommen, sie erleben den Unterricht in einem hohen Maße als „gestört“. Sie suchen deshalb nach Hinweisen und Hilfen für Unterrichtsformen, die den unterschiedlichen Lern- und Zuwendungsansprüchen der Kinder entgegenkommen.

2.2.3 Sozialisation und Erziehung

Kinder und Jugendliche wachsen in die Gesellschaft hinein, nehmen Veränderungen oft schneller als Erwachsene an und beeinflussen selbst. Während des Prozesses ihrer Sozialisation bauen sie Verhaltensdispositionen auf und werden als neue Mitglieder in die sozialen Systeme integriert³. Sie erlernen Handlungsmuster und internalisieren die Struktur einer Gesellschaft. Komplementär zu dem Prozess der sozialen Beeinflussung verlaufen nach einer Definition von Helmut Fend Lernprozesse, die nicht nur zur Annahme von Bedürfnissystemen und Handlungsmustern führen können, sondern auch zu ihrer Ablehnung. Verkürzt formuliert führt die Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse und an die Kultur (Enkulturation) zu deren Reproduktion, während die Ablehnung bestimmter Faktoren oder Zustände dem Wandel eine Chance bietet⁴.

¹ Ingrisch (1998), a.a.O., S. 9

² Vgl. Fölling-Albers (1995), a.a.O., S. 97

³ Vgl. Fend (1977), a.a.O., S. 13

⁴ Vgl. Fend (1977), a.a.O., S. 13

Es ist eine zentrale Aufgabe der Pädagogen, diese Chance zum Wandel „intentional“ zu nutzen, indem sie „Erziehungsverhältnisse als Sozialverhältnisse eigener Art (...) begründen, sie also in der jeweiligen gesellschaftlichen Praxis nicht ganz aufgehen (...) lassen“¹. Von der überwiegend funktional wirkenden Sozialisation ausgehend, lässt sich mit pädagogischen Erziehungszielen eine logische Verbindung herstellen, deren Ausgangspunkt die schwierige und nur begrenzte Zeit gültige Beschreibung und Analyse eines Ist-Zustandes in einer offenen und ambivalenten Gesellschaft ist, die Veränderungen markiert, sie interpretiert und schließlich Leitvorstellungen für die Erziehung und Bildung der Heranwachsenden entwirft. Dieses Vorgehen ist dann nicht als unseriös zu bezeichnen, wenn die Erkenntnisse aus dem gesellschaftlichen Wandel zu Folgerungen und Bildungsempfehlungen führen und die daraus resultierenden Vorhaben der intersubjektiven Kontrolle ausgesetzt werden. Sie unterliegen damit einer ständigen Revision.

2.2.4 Zur Bildungsdiskussion

Bildung ist ein geschmeidiger und trainierter Geisteszustand,
der entsteht, wenn man alles einmal gewusst und wieder vergessen hat:
„Ich vergesse das meiste, was ich gelesen habe, so wie das,
was ich gegessen habe; ich weiß aber so viel,
beides trägt nichtsdestoweniger zur Erhaltung
meines Geistes und meines Leibes bei.“
(Georg Christoph Lichtenberg)

Der gesellschaftliche Wandel, der sich in der Bundesrepublik Deutschland vollzieht, wird in einer Fülle von Publikationen beschrieben und analysiert. Er regt die Diskussion an, in deren Mittelpunkt die Frage steht, welche Bildungsziele angestrebt, welche Qualifikationen unsere Kinder und Jugendlichen in der Schule erwerben müssen, um in der Gesellschaft bestehen zu können.

Die Antworten und Forderungen weisen je nach Provenienz der Autoren abweichende, interessenbedingte, oft ideologische Schwerpunkte auf. Es existiert kein

¹ Groothoff, Hrsg. (1967), a.a.O., S. 316

gültiger und allseits akzeptierter Katalog von Qualifikationen, denen eine Allgemeinbildung zu genügen hat. Die Erkenntnis, dass Bildung das wichtigste kulturelle Kapital unserer dynamischen Gesellschaft ist, veranlasste Roman Herzog in seiner Grundsatzrede 1997 in Berlin zu dem Aufruf: „Wir brauchen eine breite nationale Debatte über die Zukunft unseres Bildungssystems“¹. Er entfaltet seine Idee von einem gesellschaftlichen Grundkonsens über Bildungsziele. Dieser Grundkonsens, den Herzog mit Hilfe von Eckpunkten „in aller Subjektivität“ skizziert, soll Ausgangspunkt eines Diskurses sein, der die grundlegenden und zeittypischen Lernerfordernisse markiert und dessen Ertrag als Richtschnur für das Erstellen eines allgemeinen Bildungsauftrages für die Schule dienen kann.

Ohne dringenden Anlass, der sich für Deutschlands Schulsystem nicht zuletzt aus den Ergebnissen der PISA-Studie ergeben hat, wäre zu befürchten, dass dieser Aufruf zu einem zeitgemäßen Bildungskonzept unsere Gesellschaft nur als aner kennenswerte intellektuelle, aber folgenlose Leistung erreicht. Die Aktualität des Problems und das verstärkte gesellschaftliche Interesse an Bildung erlauben jedoch die Annahme, dass Bildungsauffassungen, Ergebnisse der Lernforschung, Vorschläge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung verstärkt wahrgenommen, geprüft und angenommen werden. Es besteht die Chance, dass sie sich positiv auf die pädagogischen und ökonomischen Verhältnisse an den staatlichen Schulen auswirken.

An den von Wolfgang Klafki 1991 veröffentlichten Grundzügen eines Bildungskonzeptes soll exemplarisch aufgezeigt werden, wo Schwerpunkte der Allgemeinbildung lagen und liegen, welche Qualifikationen erworben werden sollten und welche zeitnahen Kompetenzen hinzugefügt werden müssen. Daraus wiederum sind Konsequenzen für das Lehrerhandeln und den Unterricht zu ziehen.

¹ Herzog, Roman (1997)

2.2.5 Exkurs: Eine Bildungstheorie, die Sinnzusammenhänge aufzeigt

Wolfgang Klafki entfaltet eine umfassende Bildungskonzeption in seinen „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“¹. Er vertritt den Ansatz der bildungstheoretischen Didaktik, verharret jedoch nicht in der Epoche „philosophisch-pädagogischen Denkens“, deren Höhepunkt er in dem Zeitraum zwischen etwa 1770 und 1830 sieht, sondern setzt sich in einer kritischen Analyse mit den methodischen Voraussetzungen der ‚Geisteswissenschaftlichen Pädagogik‘ und ihren Lösungsvorschlägen auseinander, indem er ihre bewährten Momente ‚aufhebt‘ und sie fortführt, wohl wissend, dass sie nicht kritiklos und ohne Negationen in unsere Zeit übertragen werden können. Dabei entfaltet er ein „konsistentes, integratives Konzept“, „das eine *Neuinterpretation* von Hermeneutik, Empirie und Gesellschafts- sowie Ideologiekritik in pädagogischer Perspektive einschließt“². Auch wenn das Buch 1991 schon in seiner zweiten Auflage veröffentlicht wurde und Elemente enthält, die in den siebziger und achtziger Jahren entstanden, ist es im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff sowie der Schul- und Unterrichtsentwicklung trotz der veränderten gesellschaftlichen und politischen Bedingungen und reduzierter Aktualität deshalb beispielgebend, weil

- es den gesellschaftlichen Wandel als wesentlichen Faktor einer zeitgemäßen Bildungstheorie beachtet,
- historisch-hermeneutische mit empirischen und gesellschaftswissenschaftlich-ideologiekritischen Ansätzen verbindet, sie erweitert, und
- weil es in relativ geschlossener Form zielgerichtet von den Entwürfen für eine allgemeine Bildung über die Empirie und die „kritisch-konstruktive“ Didaktik, das exemplarische Lernen, die „Wissenschaftsorientierung“ des Unterrichts bis hin zu seiner Planung und Analyse führt.

Es nennt wesentliche Qualifikationen, die den Heranwachsenden vermittelt werden sollen, begründet ihre Auswahl und fordert in seinem didaktischen Teil neue Unterrichts- und Sozialformen.

¹ Klafki (1991)

² Klafki (1991), S. 9 (Hervorhebung bei Klafki): (Aus Gründen der Überschaubarkeit werden die Literaturverweise zu Klafkis „Neue Studien ...“ in diesem Abschnitt in den Textfluss eingefügt.)

Wolfgang Klafki vergegenwärtigt in einer ersten Studie die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung und hält diesen Ansatz trotz des historischen Abstandes zur Gegenwart deshalb für „aus-sichtsreich“, weil essentielle Momente von Bildung einen nahezu zeitlosen Rang einnehmen.

Er verdeutlicht dies an Begriffen wie „Selbstbestimmung“, „Freiheit“, „Emanzipation“, „Autonomie“, „Mündigkeit“ und „Vernunft“ (Klafki, S. 19). Er definiert Bildung „als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen“ (Klafki, S. 19). Explizit bezieht sich der Erziehungswissenschaftler auf Kants Abhandlung „Was ist Aufklärung?“ und sieht mit dem Philosophen den Menschen als ein „zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen“ (Klafki, S. 20). Diese Grundannahme wird als ein unveränderliches Moment der klassischen Bildungstheorien charakterisiert.

Um dem Missverständnis des Subjektivismus vorzubeugen, der dem Wort „Selbstbestimmung“ immanent ist, führt er die zentralen Begriffe „Humanität, Menschheit und Menschlichkeit, Welt, Objektivismus, Allgemeines“ (Klafki, S. 21) auf, setzt sie mit den Inhalten der Selbstbestimmung in Beziehung und gelangt mit dem Verweis auf Humboldt zu dem Schluss, dass der mit diesen Momenten der Bildung verbundene Aneignungsprozess nicht einer begrenzten Gruppe, Klasse oder Elite vorbehalten, sondern für alle Menschen gültig sei. Im Verständnis der klassischen Bildungstheorie sei Bildung insofern *allgemeine* Bildung, als sie Bildung für alle sein soll. Damit gelte für den gesamten „Unterricht als schulische Form allgemeiner Bildung“ (Klafki, S. 21), dass er für alle das gleiche Fundament habe.

Nach der Darstellung der dialektischen Beziehung zwischen „der Selbstbestimmungsfähigkeit und einer objektiv-allgemeinen Inhaltlichkeit“ (Klafki, S. 26) interpretiert der Autor mit dem vermeintlichen Gegensatzpaar eine dritte Bestimmung des klassischen Bildungsbegriffes. Es handelt sich um die Individualität. Sie werde von den klassischen Bildungstheoretikern nicht „individualistisch“, also als

selbstbezogene Vereinzelung verstanden. Der Begriff meine vielmehr immer substantielle Individualität, die durch die Beziehung des Individuellen im Allgemeinen charakterisiert werde. Die Bildung der Individualität werde damit nicht als eine Beschränkung, sondern als eine Bedingung verstanden, Gemeinschaftlichkeit zu entfalten.

Schließlich gelangt er zu moralischen, kognitiven, ästhetischen und praktischen Dimensionen (Klafki, S. 30) des klassischen Bildungsbegriffes. Im Verständnis der Bildungstheorie gehöre zur allgemeinen Bildung, dass alle menschlichen Kräfte entfaltet (Humboldt), dass Kopf, Herz und Hand (Pestalozzi) in gleicher Weise angesprochen und gefördert werden. Es gelte die Vielseitigkeit des Interesses (Herbart) zu erkennen, zu wecken und zu unterstützen¹.

Aus seiner kritischen Analyse der klassischen Bildungstheorien zieht er erziehungswissenschaftlich begründete Folgerungen für unsere Zeit, die – deutlich beeinflusst von der kritischen Theorie – bewusst gesellschaftspolitische Zielpunkte aufweisen. Bildung für alle heißt dann auch, Voraussetzungen zu schaffen, die zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur politischen Mitgestaltung befähigen.

In der zweiten Studie gestaltet er ein Konzept der „Allgemeinen Bildung“, in dessen Zentrum epochaltypische Schlüsselprobleme liegen. Er entwirft Grundsätze eines zukunfts offenen Bildungsbegriffs, dessen erste Bestimmung sich auf das Verhältnis von Bildung und Gesellschaft bezieht. Bildungstheorie und Bildungspraxis haben danach die Aufgabe, nicht nur auf gesellschaftliche Verhältnisse zu reagieren, sondern diese auch zu beurteilen und mit zu gestalten (Klafki, S. 50 f.). Allgemeinbildung müsse verstanden werden als Aneignung von Problemstellungen der Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft. Der Erziehungswissenschaftler legt sich dabei auf die Friedenserziehung, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gefahren und Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationsmedien sowie auf Beziehungsfragen fest (Klafki, S. 54 ff.).

¹Klafki (1991), a.a.O., S. 30: Die Verweise (Klammerausdrücke) auf Humboldt, Pestalozzi und Herbart sind Klafkis Text entnommen.

Es gelte für den jungen Menschen, in einige dieser Schlüsselprobleme auf den verschiedenen Stufen des Bildungsganges im Sinne exemplarischen Lernens einzudringen, ihre Wurzeln und Probleme zu entdecken und darüber hinaus Kritikfähigkeit, auch die Fähigkeit zur Selbstkritik, Argumentationsfähigkeit, Empathie und vernetzendes Denken zu erlernen (Klafki, S. 63).

Sollen die Forderungen umgesetzt werden, hat das curriculare und didaktische Konsequenzen. Sie verändern Unterricht. Klafki erinnert an die reformpädagogischen Forderungen nach fächerübergreifenden Einheiten. Er will eine „prinzipielle Neustrukturierung“ in den Anteilen von fachspezifischen Lehrgängen und fächerübergreifenden Problemstellungen (Klafki, S. 64), und er schlägt vor, den Problemunterricht als einen der Kernbestandteile in der Schule zu verankern, um den Schülerinnen und Schülern bei der Behandlung von Schlüsselproblemen die Möglichkeit zu geben, sinnerfassend, nachvollziehend, reflektierend zu lernen, Emotionen auszudrücken und ein Problem aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten zu können. Dem Unterricht, der sich mit Schlüsselproblemen befasst, sei die traditionelle 45-Minuten-Stunde nicht angemessen (Klafki, S. 66). Sinnvoll seien eher zwei Zeitstunden. Sowohl die problemorientierten Unterrichtsinhalte als auch zeitlich veränderte Strukturen fordern das „Lehrerteam“, das ein Spektrum von Fachperspektiven vertritt und bei der Planung und Realisierung der Unterrichtseinheiten zusammenarbeitet (Klafki, S. 67). Bei der Gestaltung des „Problemunterrichts“ seien vier miteinander verschränkte Prinzipien zu beachten: das exemplarische Lehren und Lernen, das methodenorientierte Lernen, die Handlungsorientierung sowie das sachbezogene und soziale Lernen.

Der Pädagoge weiß, dass die Konzentration auf die Schlüsselprobleme und den Problemunterricht zu Überforderungen und Belastungen führen wird. Das Konzept bedürfe deshalb einer polaren Ergänzung durch eine Bildungsdimension, deren Inhalte und Lernformen auf die Entwicklung der „kognitiven, emotionalen, ästhetischen, sozialen, praktisch-technischen Fähigkeiten“ und ethischen sowie religiösen Sinndeutungen abzielen (Klafki, S. 69).

Allerdings werden diese „polaren Ergänzungen“, erst recht aber die instrumentellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es zu erlernen gilt, von Klafki im

Vergleich zu seiner Idee von der „Bildung im Medium des Allgemeinen“ mit der Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme (Klafki, S. 56) sehr kurz abgehandelt. Wichtig aber ist, dass produktives Gestalten und Wissenserwerb in eine bessere Balance gebracht werden.

Der Autor räumt ein, dass er mit diesem Bildungskonzept hohe Anforderungen an die Schule und die Lehrer stellt (Klafki, S. 77). Aus der Verantwortung für die nachwachsende Generation ergebe sich aber die Aufgabe, auch „idealisierte Vorwürfe“ darzustellen, die von Theorie und Praxis „kleingearbeitet“ als Orientierungen bei der Bewältigung von Fragen der Gegenwart und der Zukunft dienen können (Klafki, S. 78).

Zu diesem Konzept ist aus der Sicht des Schulpraktikers anzumerken: Schlüsselprobleme im Sinne des Erziehungswissenschaftlers haben Eingang gefunden in Schule und Unterricht. Sie stehen aber nicht im Zentrum, und der Problemunterricht ist nicht zum Kernbestandteil der Schule geworden. Es gibt Gründe für fehlende Zustimmung und die zurückhaltende Umsetzung vor Ort. Eine Ursache liegt darin, dass die Menschen an der Schule zu wenig Berücksichtigung finden. Da werden der Umfang, aber auch die Dignität der fachlichen Inhalte unterbewertet und der erforderliche Aufwand der Lehrkräfte, erst recht der von Schülern für die von Klafki als Sekundärtugenden recht kurz abgehandelten instrumentellen Fähigkeiten nicht angemessen eingeschätzt. Genau die aber sind es, die den deutschen Schülerinnen und Schülern insbesondere zur gehaltvollen und erfolgreichen Ausübung von beruflichen Tätigkeiten fehlen sollen.

Festzuhalten ist jedoch, dass eine grundlegende Theorie Ausgangspunkt des Diskurses sein kann, weil sie Lernerfordernisse markiert und – bezogen auf das Thema dieser Arbeit – zu Veränderungen im Unterricht, zum Beispiel zu verstärkter Eigentätigkeit beim Lernen, zu selbständigem Handeln und zur Kooperation der Lernenden, auffordert.

Einen Beitrag zu diesem Diskurs können überdies Arbeiten aus der Schulpraxis leisten: Ein Beispiel für die Anlage und Gestaltung einer Unterrichtseinheit auf der Basis der Konzeption Wolfgang Klafkis ist Susanne Lins Buch „Vorurteile über-

winden – eine friedenspädagogische Aufgabe“¹. Sie begründet und beschreibt eine Unterrichtseinheit zum Thema „Fremde unter uns – was tut die Kirche?“ Grundlage der pädagogisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts ist Klafkis Konzept zur Allgemeinbildung. Lin sieht die Problematik „Fremdenfeindlichkeit“ im Zusammenhang mit den Schlüsselproblemen ‚Friedensfrage‘ und ‚gesellschaftlich produzierte Ungleichheit‘. Die Einheit wurde im Religionsunterricht einer 10. Gymnasialklasse durchgeführt, war fächerübergreifend angelegt, hatte Projektcharakter, fand auch an außerschulischen Lernorten statt und wies einen deutlichen Zukunftsbezug auf.

Die Verfasserin weist nach, dass mit einem an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki) orientierten Unterricht gesellschaftliche Problemsituationen aufgenommen, aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, erklärt und verstanden werden können.

2.2.6 PISA: Ein anderer Bildungsbegriff und neue Lehr- und Lernformen?

Bei dem ‚Programme for International Student Assessment‘ (PISA) handelt es sich um eine Vergleichsstudie der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung der Industrieländer), die von den Mitgliedstaaten gemeinsam getragen wird. Das Ziel der Studie ist, den beteiligten Nationen Daten über die Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen, die für die Optimierung der eigenen Systeme nutzbar gemacht werden können. PISA untersucht die ‚outcomes‘, den Ertrag schulischer Bildungsfaktoren. Bei fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern werden Grundkompetenzen erfasst, „die für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und am Wirtschaftsprozess unabdingbar sind und die als Voraussetzung dafür gelten können, lebenslang eigenverantwortlich weiterlernen zu können“²: PISA fragt nicht in erster Linie Einzelwissen ab, sondern erfasst vor allem die Anwendung von Wissen und Fertigkeiten in außerschulischen Bereichen.

¹ Lin (2000)

² Bayerisches Kultusministerium (2001), a.a.O., S. 3

Dabei werden grundlegende fachbezogene und fächerübergreifende Kompetenzen erkundet, die als Lesekompetenz (Reading Literacy), „Mathematische Grundbildung“ (Mathematical Literacy) und „Naturwissenschaftliche Grundbildung“ (Scientific Literacy) klassifiziert werden. Überdies erfasst sie soziale Bedingungen der Lernenden und Merkmale der Schulstruktur.

Nach Durchführung des Projektes wurde der erste internationale und nationale Bericht am 4. Dezember 2001 veröffentlicht. Die Resultate der Studie können hier nicht im Detail wiedergegeben werden. Aussagekräftig und folgenreich aber ist: Deutschland liegt im Ranking signifikant unter dem Durchschnitt der 32 Teilnehmerstaaten. Drastischer als diese Information kommentiert ‚Die Zeit‘ das enttäuschende Abschneiden deutscher Schulen. Sie titelt in einem ‚Spezial‘: „Ein lehrreiches Desaster. Das deutsche Bildungswesen hat versagt: Es ist ungerecht und produziert Mittelmaß – das zeigt die internationale Schulstudie Pisa. Aber die Untersuchung liefert auch Anstöße für einen besseren Unterricht“¹.

Wirken sich diese Impulse auf Bildungsvorstellungen und Unterricht aus? Dieser Frage soll nachgegangen werden.

Rudolf Messner erkennt in dem von PISA vertretenen Konzept der Basiskompetenzen eine veränderte Vorstellung von Bildung, die er mit Boenicke als Orientierung an den Inhalten der Abstrakta ‚Verständnis‘, ‚Probleme‘, ‚Anwendung‘, ‚Kommunikation‘ und ‚Methoden‘² charakterisiert. Ausgangspunkt seiner Interpretation ist die englische Bezeichnung „Reading Literacy“, die als Fähigkeit definiert wird, „Wissen aus Texten zu entnehmen und dadurch weiteres Wissen zu generieren“³. Ihr werden Mathematical und Scientific Literacy zugeordnet. Diese Kombination lasse erkennen, dass literale Grundbildung in der Studie pragmatisch-funktional akzentuiert sei.⁴ Reading Literacy schaffe den Zugang zu den anderen Fächern und gewinne daraus ihre übergreifende Bedeutung für das Lernen und Verstehen.

¹ Kerstan, Thomas (2001), a.a.O., S. 45

² Boenicke, Rose (2000: 4), a.a.O., zitiert nach Messner (2003 a), a.a.O., S. 188

³ Messner (2003 b), a.a.O., S. 403

⁴ Vgl. Messner (2003 a), a.a.O., S. 187

Am Beispiel einer „PISA-typischen Testaufgabe illustriert er den Ansatz der Studie. Eine nur scheinbar leichte mathematische Aufgabe enttäusche die Erwartungen jener, die allein mit rechentechnischem Formelwissen eine eindeutige und schematische Lösung suchten.

Sie verlange vielmehr „eine innere Aktivität des ‚Modellierens‘“¹ von der Testperson. Sie müsse in der Lage sein, ein Modell zu konstruieren, das den Lösungsweg aufzeigt. Diese und adäquate Aufgabenstellungen kennzeichnen das der Studie immanente Konzept von Bildung.

„Als gebildet im Sinne der Aufgabe erweist sich also, wer nicht nach der bloßen Anwendung von Routinen strebt, sondern zur ‚konstruktiven‘ Leistung einer eigenständigen Konzeptualisierung fähig ist (die Denkschule des ‚Konstruktivismus‘ lässt grüßen!). Bildung besteht demnach im Lebendigmachen von Wissen in Anwendungssituationen.“²

Können drückt sich im Sinne von PISA darin aus, neuartige Situationen zu modellieren und vorhandenes Wissen reflexiv einzusetzen, so dass sie überschaubar werden, um sie – wenn es sich um Problemstellungen handelt – zu bewältigen. Der Akzent der Untersuchung liege damit auf „fächerübergreifende(n), alltags-, schul- und berufsbezogene(n) Grundfähigkeiten“³.

Diese Aufgabenstellungen wirken sich, so folgert Messner, auf die Gestaltung der Fächer aus, die an Regelschulen gelehrt werden. Dies wiederum deute auf eine Revision des Bildungsbegriffes hin. Erkennbar werde an dieser Stelle der Einfluss, den die so genannte ‚Globalisierung‘ auf das deutsche Bildungssystem ausübe. Unter ‚Globalisierung‘ könne „das Aufsprengen nationaler oder staatlicher Ordnungen und Konzepte verstanden werden, wie sie sich aufgrund der weltweiten Vernetzung von Lebensbereichen gegenwärtig mit bisher nicht da gewesener Intensität vollzieht“⁴ Auf das Bildungswesen bezogen beinhaltet diese Einschätzung, dass die Schularbeit, das Lehren, Lernen und Leisten, zukünftig in „einen weltweiten Zusammenhang gestellt“⁵ werden muss.

¹ Messner (2003 a), a.a.O., S. 188 (Hervorhebung bei Messner)

² Messner (2003 a), a.a.O., S. 188

³ Vgl. Messner (2003 a), a.a.O., S. 188 (Hervorhebung bei Messner)

⁴ Messner (2003 a), a.a.O., S. 189

⁵ Messner (2003 a), a.a.O., S. 189

Deutschland müsse sich dem Vergleich mit anderen Ländern stellen. PISA ist damit eine Konkretion dessen, was im Kontext des Themas ‚Wissensgesellschaft‘ bereits angesprochen wurde: Infolge des sich rasant vollziehenden Wandels der Industrie- zu Wissensgesellschaften verschöben sich die Akzente in den Bildungsauffassungen. Wissen sei Produktivkraft, die nicht mehr nur den Bildungsstandard einer Nation, sondern erst recht ihre wirtschaftliche Stärke und ihr soziales Gefüge bestimme.

Folgerichtig sieht der Erziehungswissenschaftler einen Gewinn der PISA-Studie in den Impulsen, die sie auf unser bisheriges Bildungsverständnis ausübt¹. Insbesondere die auf reale Situationen ausgerichteten Aufgabenstellungen heben die schulisch eher vernachlässigte pragmatische Dimension von Wissen – „den Erwerb lebendigen Weltwissens und operativ einsetzbarer Grundfähigkeiten“² – auf den ihr gebührenden Platz. Die Studie zeige zudem, dass objektivierende Überprüfungen von Schulleistungen in Deutschland nicht nur möglich, sondern auch weiterführend seien.

Er sieht jedoch auch die Gefahr, dass nunmehr verstärkt nach externen und „objektiv“ gemessenen Leistungsüberprüfungen bei Lehrern, Schülern und Schulen gerufen und der Bildungsbegriff damit im materialen Sinne verengt werde³.

Die Befürchtungen resultieren nicht zuletzt aus der Reaktion von Medien und Öffentlichkeit auf die Ergebnisse der Studie in deutschen Schulen. Das PISA-Konzept der „Basiskompetenzen“ werde zum „Inbegriff einer neuen Allgemeinbildung erklärt“⁴. Wenn PISA jedoch als Entwurf einer umfassenden Theorie der Allgemeinbildung und als Gesamturteil über Schule missverstanden werde, verkürze man das Bemühen um Qualitätsverbesserung „in ihren Inhalten und in ihrer Gestaltung“⁵.

Um diese These zu belegen, befragt er das Konzept der Studie nach seinen Basiskomponenten. Seinen Überlegungen stellt er Klafkis Begriff zur ‚Allgemeinbildung‘ voran: „‚Bildung für alle‘, als Beanspruchung des ‚Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten‘ in einem vielseitigen, auf Selbstbestimmung aller Beteiligten

¹ Vgl. Messner (2003 a), a.a.O., S. 190

² Messner (2003 b), a.a.O., S. 405

³ Vgl. Messner (2003 a), a.a.O., S. 191

⁴ Messner (2003 b), a.a.O., S. 401

⁵ Messner (2003 b), a.a.O., S. 400

zielenden Bildungsprozess sowie als Thematisierung dessen, was alle inhaltlich angeht als das ‚Allgemeine‘ von Bildung“¹.

Aus dem Kernbegriff ‚Literacy‘, der die Aufgabenstellungen der Studie bestimmt, lasse sich die „lebens- und weltbezogene praktische Dimension“ des PISA-Ansatzes ableiten.

Schulinhalte sollen so vermittelt werden, dass sie für den Lernenden in seiner ‚Lebenswelt‘ und in seinem Beruf ‚Gebrauchswert‘ besitzen.

Diese inhaltlichen Bestimmungen verdeutlichen den „funktional-pragmatischen Charakter“ von PISA. Ihr Wahrheitskriterium sei, so unterstreicht Messner, das „*Sich-Bewähren im Leben*“². Aus dieser Zielsetzung, deren Inhaltlichkeit nur angedeutet werden kann, gehe der Anwendungs- und Lebensbezug des PISA-Konzeptes hervor. Hier setzt seine Kritik bei denjenigen an, die PISA als die Grundlage für ein vollkommen neues Bildungsmodell betrachten. Das Konzept wirkt zwar impulsgebend auf traditionelle Bildungsvorstellungen ein, es kann und will jedoch bestehende Vorstellungen zur Allgemeinbildung der Heranwachsenden nicht ersetzen.

An der Tatsache, dass der „Literacy“-Begriff die literarisch-ästhetische Komponente der Literatur im Sinne des sprachlichen Kunstwerkes, des fiktionalen Textes als Irritation, Verfremdung, als Modell mit Spielräumen und Freiheit vernachlässigt, zeigt er exemplarisch auf, dass PISA eben kein Programm für das „Ganze schulischer Bildung“ sein kann.

Der Ansatz der Studie sei für die Ausbildung der „funktional-pragmatischen Fähigkeiten“ der Schülerinnen und Schüler in einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft von zukunftsweisender Bedeutung. Der gesellschaftliche Wandel und das „Aufsprengen nationaler oder staatlicher Ordnungen“³ (Globalisierung) nötigen zwar zu Akzentverschiebungen und Neuorientierungen im Bildungssystem, er warnt aber gleichzeitig vor einer Debatte, in der Allgemeinbildung aufgrund von Momentaufnahmen fast durchweg von einer unkritischen Vorstellung von den

¹ Klafki (Neue Studien zur Bildungstheorie 1985), zitiert nach Messner (2003 b), a.a.O., S. 402

² Messner (2000 b), a.a.O., S. 403 (Hervorhebung bei Messner)

³ Messner (2003 a), a.a.O., S. 188

Wirkungszusammenhängen ausgeht¹ und nach dem Opportunitätsprinzip neu definiert wird.

PISA zielt auf Unterrichtsqualität

Die Impulse, die von Untersuchungen mit dem Standard von Pisa ausgehen, regen nicht nur zum Nachdenken über Bildungstheorien, Qualitätsverantwortung und Schulentwicklung an, sondern fordern auch zum Handeln – vor allem im Unterricht – heraus.

Auch hier kann es nicht darum gehen, erfolgreich praktizierte Lehr- und Lernformen zu verwerfen. Es muss vielmehr versucht werden, Erfolg versprechende Ansätze in den Unterricht der Regelschule einzubetten. Das Vorhaben, aus den Aufgabenstellungen der Studie unmittelbar praktische Handlungsanweisungen für die Unterrichtsarbeit zu ziehen, ist überlegt anzugehen. Prüfungsergebnisse allein können nicht zu verbesserten Unterrichtsformen führen. Messner verdeutlicht das Problem an folgendem Sachverhalt: Testergebnisse besitzen „wissenstheoretisch gesehen, eine völlig andere Reichweite und Logik (...) als Strategien und Praxismaßnahmen zur Qualitätsverbesserung durch die handelnd auf solche Daten reagiert werden muss“². Seine These lautet:

„Leistungsergebnisse beschreiben ein Zielverhalten von Lernenden. Schulische und unterrichtliche Handlungsstrukturen und -formen beschreiben hingegen ein komplexes, wissenschaftlich zwar überprüfbares, aus Wissenschaft aber nicht vollständig generalisierbares Praxis- und Könnensgefüge, das sich auf verschiedenen Ebenen von Schule und Unterricht in der Interaktion der Beteiligten verwirklicht.“³

Unterricht ist nicht nur institutioneller Rahmen für die Weitergabe von Informationen vom Kopf des Lehrenden in die Köpfe der Lernenden, Unterricht ist auch eine gestaltete Lernumwelt, ist das Interaktionsgefüge Klasse, ist ein soziales Feld. Sollen also die relevanten Faktoren und die neuen Maßstäbe der Studie für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar gemacht werden, ist vor allem Forschungsarbeit zu leisten⁴.

¹ Vgl. Messner (2003 b), a.a.O., S. 401

² Messner (2002), a.a.O., S. 47

³ Messner (2002), a.a.O., S. 47

⁴ Vgl. Messner (2002), a.a.O., S. 48

Im Sinne der Intentionen dieser Arbeit ergeben sich aus diesen Ausführungen zwei Folgerungen:

- (1) In die von PISA angeregten Forschungs- und Handlungsvorhaben sind ‚lernende Schulen‘ und Lehrpersonen als die Experten von Unterricht einzubinden.
- (2) Das Konzept der Basiskompetenzen ist unter der Zielvorgabe „Qualitätsentwicklung“ zu befragen und überlegt in die Unterrichtsarbeit zu integrieren. Die Aufmerksamkeit gilt insbesondere den folgenden Feldern¹:

- Mit welchen Unterrichtsformen und Fördermaßnahmen sind Wissens- und Lerndefizite bei Kindern unterer Sozialschichten und bei Mitschülern ohne Kenntnisse der Unterrichtsprache auszugleichen?
- Wie lässt sich Unterricht mit Hilfe neuer Erkenntnisse des pädagogischen Konstruktivismus stärker kognitiv-aktivierend ausrichten?
- Welche Aufgabenstellungen fordern und ermöglichen Lösungswege des Modellierens im naturwissenschaftlichen Unterricht und im Fach Mathematik?
- Mit welchen Lehr- und Lernstrategien und mit welchen Inhalten lassen sich im Deutschunterricht vermehrt pragmatische Zielsetzungen (Literacy) verfolgen, ohne dadurch die fiktionale Literatur im Lehrplan zu vernachlässigen?
- Welche Unterrichtsformen motivieren zum selbständigen, ‚konstruktiven‘ Lernen der Schülerinnen und Schüler und ermöglichen einen partnerschaftlich geprägten Schüler-Lehrer-Bezug auf der kommunikativen Beziehungsebene?

Es ist in erster Linie die Aufgabe der Unterrichtsforschung, diese Fragen zu beantworten, entsprechende Lösungsvorschläge für die Schule zu unterbreiten sowie Konzepte und Materialien für den Unterricht zu erarbeiten. Auch wenn damit Lehrerinnen und Lehrer zunächst ‚entlastet‘ scheinen, mag der Aufgabenkatalog Unverständnis oder Ablehnung bei ihnen hervorrufen. Ein Blick auf „Bildungstheo-

¹ Vgl. Messner (2002), a.a.O., S. 52-54

rien“ verdeutlicht allerdings: Die Erwartungen, die an die Rolle des Lehrers geknüpft sind, waren schon immer sehr hoch. Ein Beispiel: Klafkis Theorie der kategorialen Bildung fußt auf den ‚Wahrheitsmomenten‘ der ‚materialen Bildungstheorie‘ mit ihren objektivistischen und klassischen Ausprägungen sowie auf dem formalen Ansatz mit seiner funktionalen und methodischen Akzentuierung¹. Die Profession der Lehrenden ist, diese Wahrheitsmomente dialektisch zu verschränken. Zuletzt sind es also immer die Praktikerinnen und Praktiker, die mehr oder weniger eigenverantwortlich inhaltliche Neuausrichtungen in ihr personenbezogenes fachliches und didaktisches System integrieren müssen, um dem Anspruch der Lernenden auf Bildung gerecht zu werden. Ist es unter diesem Gesichtspunkt nicht sinnvoller und ergiebiger, derartig anspruchsvolle Aufgaben in überschaubaren Handlungsvorhaben gemeinsam im Schulteam zu lösen?

Studien vom Umfang, von der Qualität und Wirkung einer OECD-Untersuchung sind anschauliche Beispiele dafür, wie sinnvoll und notwendig es für Praktiker ist, während des gesamten Berufslebens kontinuierlich und gemeinsam mit anderen forschend zu lernen. Erforderlich dazu sind allerdings schulische Gestaltungsräume, die von den Lehrkräften zur Selbstbeobachtung ihrer Arbeit genutzt werden, und der Abbau von Kompetenzdefiziten, die sich bei Praktikern im Dienst und in der Ausbildung im wissenschaftlich fundierten Gebrauch von Methoden zur Unterrichtsevaluation zeigen.

2.3 Qualifikationen für die Gegenwart und die Zukunft der Lernenden – Aspekte einer neuen Kultur des Lernens

Bildungsziele lenken den Blick auf Qualifikationen, die erworben werden müssen. Die von einzelnen Bundesländern und der Kultusministerkonferenz eingesetzten Expertenkommissionen gehen in ihren Beschreibungen zur Situation der Schule, der Lehrenden und der Lernenden von vergleichbaren Rahmenbedingungen aus und gelangen bei unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen zu nahezu identischen Schlussfolgerungen, aus denen sie Leitgedanken für die Zukunft der Schu-

¹ Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 143 f.

le entwickeln.¹ Im Zentrum des Nachdenkens über Schule und Bildung stehen die Heranwachsenden. Die Aufmerksamkeit der Kommissionen konzentriert sich sowohl auf die Schule als Institution als auch auf Bildungsziele oder das Lernen, das „Selbstentwicklung ermöglichen und stimulieren (...) soll“², und selbstverständlich auf das schulische Angebot für die Schülerinnen und Schüler, die beim Erwerb von Qualifikationen in einem sinnvoll und effektiv gestalteten Unterricht von zeitgemäß ausgebildeten Lehrkräften angeleitet, geführt und unterstützt werden müssen.

Soziale, kulturelle, technische oder ökonomische Veränderungen verlangen neue Befähigungen von den Menschen, die für die Bewältigung von Lebenssituationen zu qualifizieren sind und denen zur Mündigkeit in einer Kultur und für eine Kultur zu verhelfen ist.

Die Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen unterscheidet in diesem Kontext zwei Ebenen von Qualifikationen, die Heranwachsende erwerben müssen, wenn sie in der pluralen, offenen, dynamischen Gesellschaft nicht nur bestehen, sondern auch aktiv mitwirken wollen. Lernerfordernisse auf der Ebene der „*grundlegenden Bildung*“ sind beispielsweise die Kulturtechniken, die eine stabile Basis zum „*Verständnis von Lebenssituationen*“ bieten. In den Unterrichtsfächern und den fächerübergreifenden Angeboten etablieren sich die Befähigungen „zur Verständigung über die Welt und den eigenen Standpunkt“ (...), „also die sprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche, sozialwissenschaftliche, historische, politische, künstlerische, moralisch-sittliche, religiöse und körperlich-sportliche Bildung“³. Die Kompetenzen zur Urteilsfähigkeit, zum Denken in Zusammenhängen und zur Teilnahme am gesellschaftlichen Diskurs müssen in gleicher Weise erlernt werden wie die Fähigkeit zur Kooperation mit Angehörigen anderer Kulturkreise“⁴.

¹ Vgl. Bildungskommission NRW (1995), Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997) und Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland (Hrsg. Terhart, 2000)

² Rühmkorf (1996), a.a.O., S. 33

³ Hess. Ministerium f. Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 22

⁴ Hess. Ministerium f. Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 22

Auf der zweiten Ebene werden zeittypische Lernerfordernisse aufgeführt, mit denen sich junge Menschen auseinander setzen müssen, um mit „unberechenbaren Veränderungen in allen Lebensbereichen“¹ umgehen zu können. Unentbehrlich sind auch Kompetenzen zur Beurteilung und Gestaltung neuer Techniken und von gesellschaftlichen Problemen. Die Skala der zu vermittelnden Bildungsgüter wird vervollständigt von sozialen Kategorien, beispielsweise der Empathie in kommunikativen Situationen, von Schlüsselqualifikationen wie Urteilsfähigkeit, Verantwortlichkeit, politische Mitwirkung, Teamfähigkeit und Kreativität. Sie reichen bis hin zu den Strategien, die eigenverantwortliches Lernen und die Organisation der Lernprozesse oder die Fähigkeit zum vernetzten Denken ermöglichen. Die Wissenschaftler und Bildungsexperten gelangen zu dem Schluss, dass die Schule zur grundlegenden Wert- und Sinnbindung beizutragen habe². Sie übersehen dabei nicht, dass „derart weitgehende Zielsetzungen der schulischen Bildung“ Deklarationen bleiben, „wenn nicht die Lernbedingungen in der Schule geändert werden“³. Ähnliche Forderungen werden in Parteiprogrammen oder Wirtschaftsexpertisen erhoben, teilweise mit abweichenden berufsbezogenen Schwerpunkten, aber bei identischer Zielrichtung.

2.3.1 Arbeitswelt und Bildung

Aus der Perspektive der Wirtschaft betrachtet Winfried Schlaffke das deutsche Bildungssystem. Er nennt Ursachen, die aus seiner Sicht in eine Bildungskrise geführt haben, und er sucht nach Wegen, die aus ihr herausführen. Er geht bei diesem Versuch von einer Arbeitswelt aus, die einem Veränderungsprozess von steigender Dynamik unterworfen ist. „Nur verschwindend wenige Menschen können ihre berufliche Tätigkeit noch als ‚Berufung‘ begreifen, der sie sich ein Leben lang widmen werden.“⁴

¹ Hess. Ministerium. f. Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 23

² Vgl. Hess. Min. f. Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 23

³ Hess. Min. f. Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 24

⁴ Schlaffke (2002), a.a.O., S. 52 (Hervorhebung bei Schlaffke)

Auch für ihn heißt die Antwort auf die Herausforderungen einer veränderten Lebens- und Arbeitswelt ‚Bildung‘. Sie sei der Treibstoff für die Wirtschaft, sei zu verstehen als „Wissen und Können, Fertigkeiten und Fähigkeiten“¹. Vehement vertritt Schlaffke die Auffassung, dass die Schule der Gegenwart auch als Zubringer für die Wirtschaft gesehen werden müsse.

Um neuen und schwierigen Aufgaben entsprechen zu können, die auf Industrie, Handel und Handwerk zukommen, sei die Zusammenarbeit von Bildung und Wirtschaft zwingend vorgeschrieben, „denn beide sind voneinander abhängig und bedingen sich wie nie zuvor“². Zur Bewältigung von Aufgaben in der Arbeitswelt seien zukünftig Qualifikationen gefordert, die dem Verstehen und Lösen von Problemen dienen. Diese Befähigungen könnten allerdings von den Heranwachsenden nur dann erbracht werden, wenn sie die dafür notwendigen Grundfertigkeiten besäßen. Ohne fundiertes Basiswissen seien auch keine Schlüsselqualifikationen zu vermitteln und zu erwerben.

Man könne überfachliche Qualifikationen nicht netto vom Baum der Erkenntnis schütteln, sondern müsse an konkreten Aufgaben erfahren, „wie man lernt, wie man Probleme löst, wie ein logischer Schritt dem anderen folgt“³.

Der Professor für Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik spricht dem Beherrschen der Kulturtechniken ohne Vorbehalt eine zentrale Bedeutung für das Erlernen von Schlüsselqualifikationen zu. Ausgehend von dieser Grundposition, die PISA nachdrücklich verstärkt habe, fordert er einen Bildungskanon, in dem sich die humanistische Tradition mit naturwissenschaftlichem und ökonomischem Fortschritt verbinde. Die von der Wirtschaft zu setzenden Schwerpunkte lauten danach: Bildung in Mathematik und Naturwissenschaft, Ökonomie und Sprachen.

Der Hinweis auf eine an den Bedürfnissen der Wirtschaft ausgerichtete Position zeigt, dass die Schwerpunkte in den Qualifikationsprofilen unterschiedlich gelagert sind.

¹ Schlaffke (2002), a.a.O., S. 55

² Schlaffke (2002), a.a.O., S. 78

³ Schlaffke (2002), a.a.O., S. 83

Nicht alle Theorien, die sich beispielsweise aus einem Ereignis wie der PISA-Studie ergeben, führen zu übereinstimmenden Konsequenzen. Das heißt, eine Symbiose differierender Positionen ist anzustreben. Dabei ist darauf zu achten, dass Bildung nicht auf ein technisches Interesse verkürzt und die Schule nicht als ‚Trivialmaschine‘ im Input-, Output Verfahren verstanden wird, die in kürzester Zeit Wissen zu vermitteln hat. Der Diskurs über einen Grundkonsens ist erforderlich.

Eine Berufsgruppe kann allerdings nicht auf das Ergebnis dieser Diskussionen warten: Es handelt sich um die Lehrkräfte. Sie müssen die Symbiose ohne Empfehlungen in ihrem Unterricht tagtäglich in eigener Verantwortung vollziehen. Ein Lehrer muss sich stets fragen: Kann ich es verantworten, im neunten Hauptschuljahr ein Drama zu behandeln oder soll ich stattdessen noch einen Intensivkurs zur Rechtschreibreform durchführen, um das Basiswissen der Jugendlichen zu verbessern?

Das Problem soll an einem Beispiel aus dem Deutschunterricht illustriert werden.

Erfahrungsbasierter Exkurs: Widerstreitende Anforderungen an die Lehrenden

Das Thema der Unterrichtseinheit lautete: Die Novelle „Bahnwärter Thiel“ von Gerhart Hauptmann.

Bemerkungen: (a) Der Lehrer unterrichtete erst drei Monate in dieser neunten Hauptschulklasse im Fach Deutsch. (b) Die Einheit wurde in den achtziger Jahren durchgeführt. Die Schülerbeiträge sind also weder repräsentativ noch aktuell. Trotzdem zeigen die Bemerkungen der Jugendlichen das angesprochene Problem auf, das sich in der gegenwärtigen Situation allerdings verschärft haben dürfte.

Angaben zum Leistungsstand der Klasse:

1. Schüler mit schwachen schriftlichen Leistungen und geringer Beteiligung am Deutschunterricht.

Diese neun Jungen scheinen wegen der permanenten Misserfolgserlebnisse im Fach Deutsch resigniert zu haben. Sie glauben weder an eine Anhebung ihrer Rechtschreibleistungen noch an die Möglichkeit, die Note durch Mitarbeit zu verbessern. Es erweist sich als schwierig, diese Gruppe zu aktivieren.

2. Schüler mit schwachen schriftlichen Leistungen und reger mündlicher Beteiligung.

Bei diesen Mädchen und Jungen handelt es sich um jene Gruppe, die mit stärkerer Aktivität Schwächen auf anderen Sektoren zu kompensieren sucht. Von ihr gehen Anregungen im Literaturunterricht aus, die dann auch von anderen Schülern aufgegriffen werden.

3. Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlichen bis guten schriftlichen Leistungen und schwacher bis mittelmäßiger Beteiligung im Deutschunterricht.

Werden diese Jugendlichen direkt angesprochen, beweisen sie mit weiterführenden Antworten, dass sie dem Unterrichtsgeschehen folgen.

Der Unterrichtseinheit ging eine (empirisch orientierte) Befragung zum Stellenwert des Literaturunterrichts voraus. Das Motiv des Lehrers lag in der Entscheidungsfrage, soll gerade in dieser Altersstufe verstärkt auf die Erwartungen der Abnehmer hingearbeitet oder soll den Jugendlichen (letztmalig?) Einblick in die ästhetische Literatur gegeben werden?

Der Fragebogen schloss mit der ‚offenen‘ Frage: Was antwortest du, wenn ein Mitschüler bemerkt, Literaturunterricht in der Hauptschule sei sehr wichtig:

Antworten:

„Ich finde Literaturunterricht manchmal interessant, aber Rechtschreibung finde ich wichtiger. Wenn man beispielsweise nur über Gedichte spricht, lernt man nicht das Schreiben.“

„Ich finde Rechnen wichtiger als Literaturunterricht; denn man braucht in den Metall- und Bauberufen mehr Rechnen als Literatur.“

„Ja, Literaturunterricht ist schon wichtig. Ich finde es aber übertrieben, möglichst viel zu lernen. Man muss ja auch noch andere Sachen lernen, so zum Beispiel Grammatik und Rechtschreibung.“

„Ich würde sagen, man sollte nicht so viel über Literatur sprechen. Für die Schüler, die zum Gymnasium gehen, ist sie wichtig, aber für uns nicht.“

„Ich finde, Literaturunterricht ist wichtig. Wenn man eine Novelle liest, hat dies den Sinn, den Kern des Buches zu erkennen. Wenn man nur so einfach liest, ohne darüber nachzudenken, braucht man nicht zu lesen.“

„Man sollte Literaturunterricht halten, denn er kann den Wortschatz erweitern und führt zu besseren Ausdrucksmöglichkeiten.“

„Ich würde dem Mitschüler Recht geben, weil der Literaturunterricht sehr lehrreich ist. Ich finde ihn auch interessant.“

Fazit: Es existiert zwar kein geschlossener, von allen gesellschaftlichen Mächten akzeptierter Katalog von Qualitätsanforderungen. Tendenzen für eine Annäherung unterschiedlicher Positionen sind erkennbar. Im Interesse der Heranwachsenden,

der Schule und der Lehrkräfte muss verstärkt auf den angesprochenen Grundkonsens, auf eine ‚Symbiose‘ hingearbeitet werden.

2.3.2 Das Haus des Lernens

Klafki gelangt von den Bildungstheorien zu Grundbestimmungen für die Bildung junger Menschen, und Bildungskommissionen formulieren Qualifikationen. In diesem umfassenden Kontext heben Experten in einer von der nordrhein-westfälischen Landesregierung vorgelegten Denkschrift das Lernen in das Zentrum der Diskussion. Ausgangspunkt ist auch hier der soziale und ökonomische Wandel unserer Gesellschaft. Veränderungen verlangen von der Schule, dass sie neue Aufgaben übernehme. Wolle sie den Arbeitsaufträgen gerecht werden, müsse sie sich nach Auffassung der Kommission zum „Haus des Lernens“¹ entwickeln, das Lern- und Lebensraum zugleich sein müsse und dessen Konzentrationspunkt für die Arbeit und das Zusammenleben das Lernen sei².

Der Begriff „Lernen“ wird nicht im Sinne einer historischen Lernschule definiert. Lernen ist der Denkschrift zufolge nicht Reproduktion überprüfbareren Wissens unter Vernachlässigung der Aneignungsprozesse selbst, sondern zielt auf die „Entwicklung von Interessen“, auf anwendungsbezogenes Wissen, auf Handlungskompetenz und soziale Erfahrung³. Bei dieser Definition des Lernens gehe es um das Erschließen eines Sachverhaltes in einem logisch strukturierten Lernprozess mit den Phasen der Aufgabenstellung, Problemorientierung, der Bestimmung des Problems und der Ziele sowie der Überprüfung und Interpretation von Ergebnissen⁴. Dabei solle der Prozess von den Schülern zunehmend selbst gesteuert und verantwortet werden. Der Grundgedanke führt zurück zur Charakterisierung der modernen Gesellschaft. Veränderungen nötigen den einzelnen, immer neue Eindrücke aufzunehmen, Erkenntnisse zu verarbeiten, Aufgaben zu erfüllen und Chancen zu nutzen. Er ist gezwungen, Neues zu erkennen, zu akzeptieren und zu bearbeiten. Die Schule muss mit ihren Lehr- und Lernformen die Voraussetzun-

¹ Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 77

² Vgl. Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 81

³ Vgl. Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 82

⁴ Vgl. Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 83

gen dafür schaffen, dass der Mensch in der modernen, dynamischen Gesellschaft diesen Anforderungen gerecht wird.

Neue Ergebnisse der Lernforschung müssen genutzt und die Vielfalt der Lehrformen soll überlegt ausgeschöpft werden, um individuelles und sinnbezogenes, entdeckendes Lernen zu ermöglichen.

Es komme dabei darauf an, die Lehr- und Lernarrangements so zu strukturieren, dass Aufgaben klar gestaltet, Lösungswege verfügbar und Ergebnisse nachvollziehbar und prägnant seien¹. Das so organisierte Lernen bedürfe besonderer Unterrichtsformen, in deren Rahmen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise kooperativ in Gruppen oder an Projekten unter Nutzung der Technik, der Medien und Lernmittel mit ihrem Lehrerteam zusammenarbeiten². Lernkompetenz müsse ausgebaut, und die Ergebnisse der Lernforschung sollen genutzt werden.

Diese Forderungen müssen die Praktiker nicht erschrecken. Sie verfügen über das erforderliche Wissen und über fachdidaktische Konzepte. Oft sind es aber nur scheinbar Kleinigkeiten, die übersehen oder anders gewertet werden. An dieser Stelle setzen die Selbstreflexion und die kollegiale Unterrichtsevaluation an.

Exkurs: Notiz aus der Beratungspraxis:

Zahlreiche Unterrichtsbeobachtungen, die aus unterschiedlichen Anlässen durchgeführt wurden, ergaben immer wieder, dass viele der genannten Forderungen an den Unterricht von den Lehrkräften angestrebt und verwirklicht werden. So wird beispielsweise in einer Sachunterrichtsstunde der Klasse „vier“ das motivierende Thema von den Kindern problematisiert. Sie fragen, stellen Vermutungen zum Sachverhalt an, schlagen Wege vor, die zu einer Antwort führen können, handeln, prüfen schließlich eigenständig im Versuch und gelangen zu korrigierten Ergebnissen. In einem konkreten Fall fragte dann aber ein Schüler, wie denn die Vermutungen lauteten, die man aufgestellt habe. Sie waren nicht an der Tafel festgehalten worden. Der Lehrer hatte diesen wichtigen Schritt im forschend-entdeckenden Verfahren für unbedeutend erachtet.

Um das Lernen zu lernen, müsse, so fordert die Bildungskommission, die nachwachsende Generation Planungskompetenz erwerben. Dazu gehöre, dass Informationen über den Erfolg der eigenen Bemühungen eingeholt werden. Selbst-

¹ Vgl. Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 92

² Vgl. Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 83 f.

und Fremdevaluation sollen zu einem systematischen Feedback führen, das es den Lernenden ermöglicht, eigene Erfolge oder Misserfolge zu erkennen und zu beurteilen¹. Das Wesentliche dieses Feedback sei das Wissen, das die Lernenden über ihr Lernen und ihre Entwicklung erwerben. Es entstehe so eine als „natürlich‘ empfundene Kultur des Nachdenkens über das eigene Lernen“².

Wird diesen Auffassungen gefolgt, verändert sich Unterricht dergestalt, dass verstärkt fächerübergreifend und in Projekten gearbeitet wird.

Die Kommission ist wie Wolfgang Klafki der Überzeugung, dass Themen wie Arbeit, Berufswahl, Arbeitslosigkeit oder Deutsche und Ausländer Schlüsselprobleme seien. Sie ergäben „sich aus der Lebensaktualität von Schülerinnen und Schülern“ und bildeten den „thematischen Bezugsrahmen für das Lernen in bestimmten Zeitabschnitten (...)“³.

Neue Lernsituationen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, Schlüsselqualifikationen zu erwerben. Sie entwickeln Fähigkeiten zur Kommunikation und zur Teamarbeit, sie denken kreativ oder entwerfen Strategien, die bei der Lösung von Problemen vonnöten sind⁴.

Über die nordrhein-westfälische Denkschrift wurde nach ihrem Erscheinen 1995 kontrovers diskutiert. So polemisiert Hermann Giesecke vor allem gegen das Verständnis von Lehren, Lernen und Unterricht, das die Denkschrift entwickelt.⁵ Seine Kritik entzündet sich u. a.

- an einem ‚Haus des Lernens, in dem Unterricht „nur noch als Teil vielfältiger und im einzelnen offener allgemeiner Lernprozesse“⁶ stattfinde,
- an einem Lernbegriff, der nicht mehr von einem festen, geschlossenen Wissenskanon ausgehe⁷ und es den Schülern überlasse, Lernen als Selbstmanagement zu betrachten,

¹ Vgl. Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 97

² Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 98

³ Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 112 f.

⁴ Vgl. Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 113

⁵ Giesecke (1998), a.a.O., S. 85

⁶ Giesecke (1998), a.a.O., S. 85

⁷ Vgl. Giesecke (1998), a.a.O., S. 94

- an Schlüsselproblemen, die als Gegenstand des Lernens kein in sich abgeschlossenes System darstellten¹ oder
- an der Rolle des Lehrers, der nur noch Facilitator (Unterstützer) und nicht mehr Wissensvermittler sei.

Es wäre lehrreich, den Realitätsgehalt der Denk- mit Hilfe der Streitschrift zu erkunden. Das gilt insbesondere für das Themenfeld ‚Schlüsselprobleme‘. Die Aufgabe kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Konträre Texte regen aber dazu an, Positionen für zentrale Bereiche zu bestimmen, die in dieser Untersuchung vertreten werden:

Unterricht ist Kern der Tätigkeit akademisch gebildeter Lehrkräfte, sie besitzen gute fachliche und pädagogische Kenntnisse. Unterricht lässt sich nicht auf ein einziges Konzept reduzieren, lässt sich nicht allein auf selbständiges Lernen ausrichten.

Das besagt zum Beispiel: Offene Unterrichtsformen sind anzustreben, aber nicht zum durchgängigen Unterrichtsprinzip zu erheben. Der unterrichtliche Rahmen ist allerdings dergestalt zu erweitern, dass neue Verfahren und Inhalte in ihn eingepasst werden können. So muss er instruktiven Lehrformen und arbeitsintensiven Lern- und Übungsphasen Raum geben, wenn der Lehrer kompliziertes Fachwissen einbringt oder wenn angestrebtes Problemlösen ein intensives Regel- und Begriffslernen der Schülerinnen und Schüler voraussetzt².

Er muss dort den Lernenden die Chance bieten, Wissensgebiete selbständig zu erschließen, Kenntnisse und Fähigkeiten reaktiv und reflexiv zu nutzen und Aufgaben zu modellieren, wenn es ihr Alter, ihr sachstruktureller Entwicklungsstand und der Lerninhalt erlauben. Unterricht ist insofern keine starre Form der Lehre, weil er offen sein muss für Akzentverschiebungen, die sich aufgrund gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Entwicklungen ergeben.

Diese Bestimmung impliziert, dass Lehrkräfte gegenüber Veränderungen offen sind. Sie treten dann als Wissensvermittler zurück, werden zu Unterstützern,

¹ Vgl. Giesecke (1998), a.a.O., S. 95

² Vgl. Gagné (1969), a.a.O., S. 43-51

wenn die Lernenden ‚bereit‘ und in der Lage sind, Aufgaben motiviert anzunehmen, Probleme zu lösen, Lernstrategien zu entwickeln und Lernhilfen selbständig zu nutzen. In diesem Kontext sind sie Partner in einem subjektorientierten Lehrer-Schüler-Bezug. Sind diese Beziehungsformen auch auf die Aus- und Fortbildung der Lehrer zu übertragen?

In der Erwachsenenbildung steigen die Anteile der Subjektorientierung beträchtlich. In dieser Arbeit ist deshalb der Frage nachzugehen, wie das Verhältnis zwischen Referendaren und Berufsanfängern einerseits und Fachleiter oder Schulleiterin andererseits zu gestalten ist. Sind Vorgesetzte in erster Linie Wissensvermittler oder helfende Experten und Partner?

Die Frage nach der Verhältnisbestimmung gilt erst recht für den Bereich des forschenden Lernens am Arbeitsplatz Schule. Sind die beteiligten Lehrkräfte sowohl auf der Beziehungs- als auch auf der Sachebene als Spezialisten für den Schul- und Unterrichtsalltag anzuerkennen? Inwieweit sind sie befähigt, ihre Handlungsfähigkeit über den durch Handlungsdruck gekennzeichneten Alltag¹ hinaus im Team mit Wissenschaft und Schulmanagement zu erweitern?

2.3.3 Anmerkungen zum konstruktivistischen Ansatz zu einer Theorie des Lernens

Jochen Pabst greift die Impulse und Ansätze der konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie auf, um ein erweitertes „Verständnis für Unterricht im Umkreis gewandelter Lernkulturen“² zu erwecken. Er kritisiert in Anlehnung an den Konstruktivismus, dass in vielen Unterrichtsstunden deklaratives Wissen vermittelt werde, dessen Bedeutsamkeit und Stellenwert für die Lernenden oft unklar bleibe. Das auf diese Weise erlernte Wissen gehe zwar nicht in jedem Falle verloren, werde aber „träge“, da die Einbettung in Zusammenhänge bereits während des Lernprozesses fehle. Wissen sei grundsätzlich kontextgebunden und müsse so erworben werden, dass für die Schülerinnen und Schüler ein Bezug zu Personen, Aufgaben

¹ Vgl. Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 18

² Pabst, J. (2000), a.a.O., S. 52. Pabst bezieht sich auf R. Arnold/I.Schüßler: Wandel der Lernkulturen (1998) und D. Lenzen: Wir benötigen ein neues Verständnis von Unterricht (2000), blz 07-08/00, homepage GEW-Berlin

und Situationen des realen Lebens erkennbar werde¹. Lernen müsse einen Anwendungsbezug haben, müsse „situert“, das heißt in Lebenszusammenhänge und Lernzusammenhänge eingebettet sein, wenn es nicht übermäßig viel „träges Wissen“ erzeugen solle². Der Begriff „träges Wissens“ lässt sich an drei Komponenten definieren:

- „1. Es kann gezeigt werden, dass eine Person über bestimmtes Wissen verfügt.*
- 2. Es gibt begründete Annahmen, dass das Vorhandensein dieses Wissens zu kompetenter Handlung befähigen sollte.*
- 3. Es kann gezeigt werden, dass die Person, die über das Wissen verfügt, die kompetente Handlung nicht ausführt, also das Wissen nicht anwendet.“³*

Der Pädagogische Konstruktivismus fragt auch angesichts des gesellschaftlichen Wandels und der veränderten Qualifikationsanforderungen an die nachwachsenden Generationen, wie die erforderlichen Kompetenzen in Schule und Unterricht erworben werden können. Die Antwort ergebe sich aus der realistischen Sichtweise des Lernens in der Schule. Lernen sei, Pabst zitiert R. Arnold und I. Schüßler, ein

„selbstorganisiert ablaufender Prozess, der in sich geschlossen und rückbezüglich auf die im Subjekt ablaufenden Aneignungsprozesse bezogen ist. Die von außen kommenden Interventionen (z.B. Lehr-Impuls) lösen zwar Strukturveränderungen (also Lernen) im Subjekt aus, können diese aber weder determinieren, noch instruieren. Was tatsächlich als Ergebnis der Lernprozesse herauskommt, ist somit Resultat äußerst komplexer Wirkungszusammenhänge, nicht jedoch ein Output, der durch den Lehr-Input allein ausgelöst ist“.⁴

Ein dergestalt definiertes „Lernen“ habe Auswirkungen auf die Lernkultur (Formen des Lernarrangements, der Lernorganisation, des Lernangebotes, der didaktischen Fundierung) sowie auf den Stil der Interaktion im Klassenzimmer.

¹ Vgl. Pabst, J. (2000), a.a.O., S. 53 f.

² Vgl. Pabst, J. (2000), a.a.O., S. 54

³ Gruber/Renkl (2000), a.a.O., S. 155

⁴ Arnold, R., Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen, S. 3-18, zitiert nach Pabst, J. (2000), a.a.O., S. 55. (ohne Angabe des Erscheinungsjahres und der Seitenzahl)

Zentral sei die Auffassung des Konstruktivismus, dass nicht die Wissensvermittlung durch „Lehre“ die Ursache des Lernens sei. Ursache sei vielmehr das lernende Subjekt, „das neues Wissen verwendet, um Vorwissen neu zu verstehen und zugleich das neue Wissen in Bekanntes integriert: Reflexivität und Selbstreferenzialität“¹. Im „reflexiven“ Wissen sieht Pabst die entscheidende Aussage im Konzept des Pädagogischen Konstruktivismus. Es gehe um den Erwerb von reflexivem Wissen, das die Formen und Ebenen der Aneignung und Verschränkungen steuert, damit der Lernende begreift, was er schon weiß: „Nicht das ‚Geben‘ von Informationen als die ‚Lehre‘ ist das Entscheidende beim Lernen, sondern die Konstruktion und Aneignung von altem und neuem Wissen, d. h. die wechselseitige Verschränkung der Perspektiven“².

Reinhold Miller folgert aus konstruktivistischen Sichtweisen, dass hinsichtlich der Interventionen und Einflussnahmen auf Menschen völlig umgedacht werden müsse, da es nicht nur *die eine* Wahrheit gebe. Die Lehrenden werden zu Fachleuten für Kommunikation und Inhalte³, weil auch die Lernenden ihre Wirklichkeit und ihr Wissen selbst konstruieren. Diese Grundannahmen verändern nicht nur den traditionellen Begriff des Lehrer-Schüler-Bezuges, sondern auch – darauf wird im Vorgriff hingewiesen – das Verhältnis zwischen den Unterrichtenden und ihren Beraterinnen und Beratern. Es vollziehen sich Paradigmenwechsel, die sich sowohl auf die zukünftige Rolle des Lehrenden als auch auf den Unterricht und seine Reflexion auswirken werden.

Es kann an dieser Stelle nicht um eine kritische Würdigung dieser wenigen Aspekte aus der Theorie des Pädagogischen Konstruktivismus gehen, obwohl der erfahrene Lehrer fragen muss, wie sich bestimmte Forderungen im realen Unterricht umsetzen lassen oder wie beispielsweise die internen Konstruktionsprozesse von Schülerinnen und Schülern in einer wenig motivierten neunten Hauptschulklasse ohne Intervention, ohne den klaren Auftrag, Basiswissen zu erlernen und einzuüben, umzusetzen sind. In welchem Umfang und in welcher Form darf

¹ Pabst, J. (2000) ,a.a.O., S. 55

² Arnold, ohne Seitenangabe, zitiert in Pabst (2000), a.a.O., S. 55

³ Vgl. Miller (1999), a.a.O., S. 55

„neues“ Wissen vom Lehrer „eingegeben“ werden, wenn den Lernenden die Konstruktion oder Reaktivierung von „reflexivem“ Wissen nicht gelingt? Hermann Giesecke spricht von Lernnihilismus. Unterricht soll zwar noch stattfinden, „aber nur noch als Teil vielfältiger und im einzelnen offener allgemeiner Lernprozesse“¹. Unabhängig von Kritik bleibt die Bedeutung neuer Forschungsergebnisse für das Lernen. Der Pädagogische Konstruktivismus integriert wichtige Elemente der Lern- und Kognitionspsychologie². Er hat damit den Diskurs um eine neue Lern- und Unterrichtskultur angeregt und das Wissen über die Wirkungsweisen des Unterrichtens erweitert. Neue Erkenntnisse werden nach Pabst zu einem verstärkt selbstgesteuerten Lernen der Schülerinnen und Schüler führen. In der Auflösung der Spannung zwischen „trägem“ und reflexivem Wissen, im situierten Lernen und in der Anschlussfähigkeit des Gelernten sieht er die positiven Ansätze für das Lernen in der Schule. Vor allem mit „Anschlussfähigkeit“ soll erreicht werden, dass „erworbenes Wissen als nützlich und sinnvoll erscheint“ und dass „außerhalb der Schule stattfindendes Lernen“ gefördert und integriert wird³.

Da „die Zukunftschancen moderner Gesellschaften (...) wie nie zuvor vom Lernen“ abhängen und Lernen sowie „die Art der Organisation und Durchführung von Lernprozessen“⁴ zu Schlüsselbereichen für gesellschaftliche Weiterentwicklung werden, sollten die Erkenntnisse des Pädagogischen Konstruktivismus von den Schulen, den Fortbildungseinrichtungen, den Studienseminaren und der Schulaufsicht aufgenommen und in ihre Programme eingearbeitet werden.

2.3.4 Zwischenbilanz

Auf der Strecke von der dynamischen Gesellschaft zu einem erweiterten Verständnis von Unterricht wurde an einzelnen Stationen aufgezeigt, dass der Kernbereich schulischer Arbeit nicht als konstant und invariabel zu definieren ist.

¹ Giesecke (1998), a.a.O., S. 85

² Vgl. Pabst (2000), a.a.O., S. 56

³ Pabst (2000), a.a.O., S. 57

⁴ Terhart (2000), a.a.O., S. 47

Insbesondere die Schule, ihr Personal und die sie unterstützenden Institutionen sind verpflichtet, sich zu orientieren und sich neuen Entwicklungen gegenüber zu öffnen.

Welche Konsequenzen mit dieser Aufgabenstellung verbunden sind, ist an den Stationen zur Schulforschung und Qualitätsentwicklung aufzuzeigen.

2.4 Schulentwicklung

2.4.1 Von der „guten“ Schule zum Begriff Schulqualität

Helmut Fend führte bereits 1973 seine ersten größeren Untersuchungen an Schulen mit dem Ziel durch, Unterscheidungskriterien von „guten“ und „schlechten“ Schulen zu ermitteln. Obwohl es nicht leicht falle, die „pädagogische Handlungseinheit“, mit der er die konkrete Einzelschule bezeichnet, zu charakterisieren und die Merkmale ihrer Qualität zu bestimmen, gelangt er aufgrund von Fallstudien und Schulbesuchen zu Ergebnissen, wonach sich gute und schlechte Schulen „per definitionem im Problemniveau, in der sozialen Integration des Lehrkörpers, in der Reichhaltigkeit des Schullebens, in der Arbeitszufriedenheit des Kollegiums und in der pädagogischen Zuwendung zur Schülerschaft“¹ unterscheiden.

Publikationen zu den Themen „Was ist eine gute Schule?“ (Fend), „Das individuelle Profil guter Schulen“, (Fend und Schröer), „Pädagogische Erneuerung von innen“ (Rudolf Messner) oder „Erkundungen zu Wirksamkeit und Qualität von Schule“ (Ulrich Steffen)² waren bei allerdings unterschiedlicher Intensität und Vollständigkeit bis in die neunziger Jahre Grundlagen für Fortbildungsveranstaltungen, Dienstbesprechungen für Schulaufsichtsbeamte und Schulleitungen oder Gesamtkonferenzen an Schulen, die sich mit der Situation und dem Programm ihrer Schule auseinandersetzten. Der dynamische Wandel der deutschen Gesellschaft, „der Umbruch von der Industrie- zur globalen Informations- und Wissensgesell-

¹ Fend (1986), a.a.O., S. 280

² Die Titel wurden gewählt, um mit ihnen die Diskussion in den achtziger Jahren zum Thema „gute Schule“ zu verdichten und um auf die Lehrgänge für Schulaufsichtsbeamte am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung hinzuweisen. Das entsprechende Lehrgangsprotokoll „Die ‚gute Schule‘ – was ist das? ‚Guter Unterricht‘ – was ist das?“ erschien 1988 als Bericht des HILF. Reinhardswaldschule Kassel

schaft“¹ und die Ergebnisse länderübergreifender Vergleiche von Schülerleistungen haben der Diskussion zur Schulentwicklung einen mächtigen Anstoß und eine neue Richtung gegeben. Der Qualitätsbegriff entwickelte sich in Wirtschaft und Industrie, die in den Kompetenzen ihrer Mitarbeiter einen der wichtigsten Qualitätsfaktoren sehen, zur zentralen Kategorie und drang schließlich bis in die pädagogische Handlungseinheit Schule vor.

Die Frage, was Schulqualität sei, beschäftigt heute nahezu alle gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Institutionen. Dabei wird deutlich: Schulqualität greift weiter als Explikationen, die eine „gute Schule“ definieren. Sie zielt auf einen umfassenderen Ansatz, ein neues Leitbild von Schule, sie rückt sie in das Zentrum der Entwicklung, fordert Autonomie, mehr Steuerungs- und Gestaltungsmöglichkeiten und vor allem eine größere pädagogische Verantwortung für das Personal.

Kempfert und Rolff definieren Qualität als Kategorie, die traditionell einen Eigenwert bezeichnet: „Güte, vortreffliche Beschaffenheit oder ganz allgemein etwas Wertvolles.“² Diese produktorientierte wird durch eine prozessorientierte Charakterisierung erweitert: „Modernes Qualitätsmanagement wird verstanden als kontinuierlicher Verbesserungs- und damit als Lern- Prozess“³. Die Autoren übertragen das in der Wirtschaft entfaltete Qualitätsmanagement mit den Ebenen Input, Prozess und Output auf die Belange und Werte der Pädagogik und legen es in folgender Weise aus:

Unter „Input“ werden Ressourcen und das Schulcurriculum subsumiert und die Zeit, die für das Lernen zur Verfügung steht.

Der „Prozess“ meint Lernformen, Lernkultur und die Ablauforganisation, die allein von der Schule zu bestimmen seien.

„Output“ kennzeichnet Abschlussqualifikationen und das Niveau der Lernergeb-

¹ Kempfert/Rolff (1999), a.a.O., S. 9

² Kempfert/Rolff (1999), a.a.O., S. 14

³ Kempfert/Rolff (1999), a.a.O., S. 14

nisse. Er bemesse sich jedoch nicht ausschließlich an den Leistungen der Schüler, sondern auch an dem, was die Schule den Lernenden anbiete.¹

Walter Weibel nennt Bezugspunkte, die sich aus diesen Auslegungen für eine gravierend neue Aufgabenverteilung im Schulmanagement ergeben. Die Qualitätssicherung lege die Standards fest, die sich im staatlichen Auftrag an den Schulen widerspiegeln müssten. Sie bleibe in der Hand der Schulaufsicht. Die dynamische Qualitätsentwicklung aber orientiere sich am Feedback des Personals, beschaffe Informationen aus der pädagogischen Realität, interpretiere und verbessere sie.² Da sich dieser Prozess primär an der Schule vollziehe, falle die Sorge um die Qualität des Angebotes und der Lernergebnisse in das Aufgabengebiet der konkreten Bildungseinrichtung. Sie muss ihre Aufmerksamkeit also vor allem auf die Vermittlung von Grundkenntnissen und Grundfertigkeiten, auf die Persönlichkeitsentwicklung, das Wertebewusstsein und die Sozialprägung der Kinder und Jugendlichen lenken. Dietmar Tauchmann bezeichnet die Schule als einen Dienstleister, der seine Qualität dadurch beweisen muss, dass

„Lernerfolge im kognitiven wie im sozialen Bereich und Hilfe zur Persönlichkeitsentwicklung, Gegenwarts- und Zukunftsbewältigung gemeinsam definiertes und angestrebtes Ziel aller Beteiligten ist. Je intensiver die Diskussion um mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schule vor Ort geführt wird, umso wichtiger wird es im Sinn der Qualitätssicherung, dass sich die Mitglieder der Schulgemeinschaft der Normen der Qualität von Bildung und Erziehung vergewissern und diese immer wieder neu vereinbaren.“³

Richten sich die Konsequenzen, die sich aus dem gesellschaftlichen Wandel, der Bildungstheorie oder den psychologisch-pädagogischen Erkenntnissen beispielsweise zum Lernen ergeben, in erster Linie an die Schule und die Kultusverwaltung im Allgemeinen, so zielen die von den Qualitätsansprüchen ausgehenden Impulse eindeutig auf die Einzelschule im Besonderen. Sie soll mit ihrem Personal, mit ihren materiellen und verwaltungstechnischen Möglichkeiten ihr eigenes Profil auch in Konkurrenz zu anderen Schulen selbst zeichnen.

¹ Vgl. Kempfert/Rolff (1999), a.a.O., S. 14

² Vgl. Weibel (1997), a.a.O., S. 60

³ Tauchmann (1998), a.a.O., S. 209

Diese ‚neue‘ Auffassung erwuchs aus der Einsicht, dass sie vor allem dann Qualität erzeugen könne, wenn die in ihr wirkenden Fachkräfte „in ihrer Arbeit nicht der unmittelbaren Kontrolle von Vorgesetzten unterworfen sind“¹, weil der Qualität eben auch eine dynamische Komponente immanent sei, und die müsse dort verbessert werden, wo Unterricht und Erziehung stattfinden. Diese Aufgabe könnten zentrale Behörden nicht erfüllen, weil es ihnen angesichts der Vielfalt und Differenziertheit der Schullandschaft an Steuerungswissen fehle.² Die Auffassung, dass die zentralistische Steuerung von Schulen nicht zu notwendigen Innovationen führe, wird insbesondere in der Fachliteratur und den Kultusministerien vertreten, während die Schulaufsicht vor Ort feststellt, dass einerseits der Funke vom neuen Paradigma (noch) nicht auf jede Schule überggesprungen ist und andererseits die betreffenden Bildungseinrichtungen aus meist durchaus gerechtfertigten Gründen traditionell auf Hilfe von den vorgesetzten Behörden warten. Die Erkenntnis, dass die Schule der „Motor der Entwicklung“, eine „lernende Organisation“ eine „selbständig agierende pädagogische Handlungseinheit“ sei, bedarf der Erklärung vor Ort und der weiteren intensiven Überzeugungsarbeit von eben jenen Institutionen, die ihre administrative Dominanz abbauen sollen. Nur wenn dieser Spagat zwischen Anregung und Anordnung zur Schulentwicklung gelingt, könnte die folgende Hypothese bestätigt werden: Je geringer die „Top down-Steuerung“ auf die Schule einwirkt, um so größer wird sowohl ihre Autonomie als auch das Bewusstsein von Verantwortung für ihr originäres pädagogisches Profil. Die Verwendung des Begriffes ‚Autonomie‘ im Zusammenhang mit der staatlichen Schule bedarf einer Anmerkung: Die staatsbürgerkundliche und juristische Auslegung des Begriffes beinhaltet das Recht eines Gemeinwesens, die Rechtsverhältnisse seiner Angehörigen durch Aufstellung bindender Rechtsverhältnisse zu regeln. Schulen sind jedoch „nichtrechtsfähige öffentliche Anstalten“³.

¹ Kämpfert/Rolff (1999), a.a.O., S. 18

² Vgl. Kämpfert/Rolff (1999), a.a.O., S. 18

³ Avenarius (1995), a.a.O., S. 64

Es ist die Sache des Staates (Parlamentsvorbehalt¹), die verfassungsrechtlichen Gebote zu überwachen, vor allem politisch motivierte Entscheidungen im Schulwesen zu treffen und zu verantworten, für ein leistungsfähiges und soziales Schulwesen sowie ein Mindestmaß an Übereinstimmung in den erzielten Abschlüssen zu sorgen und die Qualität von Unterricht und Erziehung zu sichern². Der Schule kann danach keine vollkommene Autonomie im rechtlichen Sinne des Begriffes zugesprochen werden.

Treffender sind daher Umschreibungen wie Schulen mit mehr „Selbstverwaltung“ oder „mit erweiterter Selbstverantwortung und Eigenständigkeit“ als bisher. In diesem Sinne stellt eine Schule dann eine selbständige Handlungseinheit dar, wenn sich in ihr „ganz bestimmte gruppeninterne Lern- und Kommunikationsprozesse entwickel(n)“ und sich in ihr „ein ‚intelligentes‘, flexibles Team mit eigener Dynamik“ bildet³.

Die hier angesprochenen Formen der Lenkung von Schulen haben eindeutig an Aufmerksamkeit gewonnen, seit das Bildungswesen (auch) aus der Perspektive seiner Produktivität gesehen wird. Die Frage lautet: Welche Steuerungsmechanismen steigern die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems?

Auf seiner Suche nach optimalen Konfigurationen zur Führung von Schulen gelangt Helmut Fend zu folgendem Kompromiss, den er aus einer exemplarischen Gegenüberstellung historisch entstandener nationaler und internationaler Systeme entfaltet: Da weder das herkömmliche Modell der administrativen Lenkung mit zentralen Vorgaben und starker Schulaufsicht noch die Vorstellung von Schule als Betrieb auf einem „freien Markt“ oder die wohlfahrtsstaatlich geleitete Schule allein aktuelle Bildungserwartungen zu erfüllen vermögen, bedürfe es eines Ansatzes, in dem sich wohlfahrtsstaatliche Prinzipien mit „marktbezogenen Anreizstrukturen“ verbinden⁴.

Seine Kerngedanken zu diesem Vorschlag lauten: Das gleichwertige Angebot guter Bildungschancen vor Ort müsse erhalten bleiben.

¹ Vgl. Avenarius (1995), a.a.O., S. 65

² Vgl. Avenarius (1995), a.a.O., S. 65

³ Garfield, Charles (1993), zitiert in Bessoth (1997), a.a.O., S. 53

⁴ Vgl. Fend (2001), a.a.O., S. 46 f.

Die Selbstgerechtigkeit des staatlichen Monopols solle zu Gunsten einer besseren Kundenorientierung abgebaut werden. Persönliche Initiativen zur Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen seien zu belohnen. Es müssten Konzepte eines ‚public market‘ entwickelt werden, „durch den Bildungssysteme als öffentliche Güter allen Bürgern mit gleicher Qualität zugute kommen, aber gleichzeitig über eine Erweiterung von Mitentscheidungsmöglichkeiten und Wahlmöglichkeiten responsiv gegenüber den ‚Kundenurteilen‘ sind“¹. Dieses Modell setze voraus, „dass die Lehrertätigkeit in höherem Maße als bisher einer öffentlichen Verantwortung ausgesetzt“ und „gleichzeitig durch systemische Rahmenbedingungen gestärkt, professionell entwickelt, durch kollegiale Strukturen auf Schulebene gestützt und gegenüber den ‚Kunden‘ offen“ werde². In diesem Konzept sieht Fend die Chance, dass sich die produktiven Lehrkräfte bei der Gestaltung von Schule und Unterricht auf Dauer durchsetzen. Allerdings bleiben auch für ihn die Instrumente „der Personalqualifizierung und der regulativen Kontrolle über gesetzliche Regelungen unentbehrlich“³. Sie seien durch alternative Instrumente der Evaluation, durch die positive Verstärkung von teilautonomen Schulen und durch Leistungsanreize für engagierte Lehrer zu ergänzen.

Dem Konzept Fends ist zuzustimmen, obwohl sich die in dieser Arbeit genannten Dilemmata in komprimierter Gestalt wiederfinden. Es gibt kaum teilautonome staatliche Schulen mit ‚Freiräumen‘, und es gibt nur wenige marktbezogene Anreize für Lehrerinnen und Lehrer, dafür aber – zugegeben notwendige – Formen regulativer Kontrolle, deren nachteilige Auswirkungen auf eine von Praktikern initiierte Unterrichtsentwicklung noch nicht durch alternative Evaluationsmethoden aufgefangen werden. Diese gilt es zu entwickeln.

2.4.2 Schulentwicklung als Netzwerk

Diese Perspektiven und Angebote, deren Ziel es ist, die pädagogischen Komponenten der Schularbeit zu optimieren, setzen voraus, dass sich die Bildungsstätten aus eigener Verantwortung im Bottom-up-Verfahren kontinuierlich selbst ent-

¹ Fend (2001), a.a.O., S. 47 (Hervorhebungen bei Fend)

² Fend (2001), a.a.O., S. 47 (Hervorhebungen bei Fend)

³ Fend (2001), a.a.O., S. 47

fallen. Aus Sicht der kleinen Grundschule mit vier Klassen und drei Lehrkräften, aber auch aus dem Blickwinkel des komplexen Systems einer „Beruflichen Schule“ wird von den Vätern dieses Gedankens, der zu einem außergewöhnlichen (Paradigmen-) Wechsel in der traditionellen Lenkung und Organisation von Schulen nötigt, ein großes Wort gelassen ausgesprochen. Doch trotz der vielen Fragen, der Unsicherheiten, der Probleme und der Widersprüche, die in den Schulen entstehen, müssen sie sich lernend verändern und ihren Blick mehr als bisher auf den Kernbegriff „Schulentwicklung“ lenken.

Er ist der Fokus, in dem Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft, der Bezugswissenschaften und die Ergebnisse der Bildungs- und Schuldiskussion zusammentreffen. Prägnant definieren ihn Kempfert und Rolff als einen „Systemzusammenhang von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“¹. Sie illustrieren ihre Definitionen im Bild eines Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung²:

(a) Einer der Hauptwege sei die Organisationsentwicklung (OE). Sie bedeute für die Schulen, dass sie sich von innen heraus entfalten, und zwar im Wesentlichen durch ihre Mitglieder, die ihre Aktivitäten in der Regel selbst steuern. Sie beziehe sich auf die ganze Schule und betone ein Vorgehen in Schritten.³ Als Bezugspunkte nennen sie unter anderem das Schulprogramm, die Evaluation, die Schulkultur und die Schülereltern.

Reinhold Miller definiert OE, hebt danach Charakteristika hervor und zieht Folgerungen für die Einzelschule. Organisationsentwicklung

„ist ein offenes, planmäßiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsformen und Veränderungsabsichten in sozialen Systemen (...). Insgesamt verstehen wir OE als einen erfahrungswissenschaftlichen Ansatz, der

- in der Lage ist, Theorie und Praxis systematisch zu verknüpfen;*
- nicht dazu verführt, den Schulen vofabrizierte Lösungen ‚aufzudrücken‘, sondern die Betroffenen trainiert, ihre eigenen Probleme selbst zu lösen und*
- die Erneuerung/Weiterentwicklung der Schule hinsichtlich ihrer Funktionsfähigkeit und des Wohlbefindens der beteiligten Personen zum Ziele hat;*
- Planung nicht als abstrakt-technisches Problem, sondern als eines der Verbesserung von Beziehungen mündig handelnder Menschen versteht“.*⁴

¹ Kempfert/Rolff (1999), a.a.O., S. 19

² Kempfert/Rolff (1999), a.a.O., S. 21

³ Vgl. Kempfert/Rolff (1999), a.a.O., S. 19

⁴ Rolff, (1986), S. 12-15, zitiert nach Miller (1991 a), a.a.O., S. 51

Als charakteristische Merkmale der OE nennt Miller unter anderem die Selbststeuerung der Schule, die geplanten, langfristigen Vorgehensweisen aufgrund praxis- und handlungsbezogener Ansätze, die gezielte Veränderung von Prozessen und Strukturen, Selbstuntersuchung und gemeinsame Interpretation, offene Kommunikation, Supervision und Reflexion, die Verbesserung der humanen Organisation sowie der Effizienz¹.

(b) In der Unterrichtsentwicklung (UE) sehen Kempfert/Rolff den zweiten Hauptweg zur Schulentwicklung. Der Unterricht gehöre zur Kernaktivität von Lehrpersonen. Schwerpunkte seien die Lernkultur, die Schülerorientierung, das Methodentraining und erweiterte Unterrichtsformen². Im Sinne der Praxisforschung ist Unterricht deshalb an der Schule zu evaluieren.

(c) Da es sich bei den Interaktionsprozessen an der Schule um pädagogische Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen handle, betrachten die Autoren die Personalentwicklung (PE) als den dritten Hauptweg zur Weiterentwicklung einer Schule. „Nur Lehrerinnen und Lehrer können die Qualität des Unterrichts verbessern. Insofern haben sie eine Schlüsselposition. Personalentwicklung meint ein Gesamtkonzept, das Personalbewirtschaftung, Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst“³. Ihre Inhalte ergeben sich aus den Bereichen der „Lehrer-(Selbst-) Beurteilung“, der Supervision, des Kommunikationstrainings und der Unterrichtshospitation. Sie sollen zu einem Lernprozess anregen, bei dem es in der Schule um das Erfinden, Erproben und Erneuern der Praxis gehe⁴. Für die beiden Wissenschaftler ist es wichtig, dass Schulen selbst darüber entscheiden, auf welchem dieser Wege sie zuerst voranschreiten, da jeder Strang systembedingt zu dem anderen führe.

2.4.3 „Pädagogische Schulentwicklung“ konzentriert sich auf Unterricht

Kritisch steht Heinz Klippert der umfassenderen Variante des Begriffs Schulentwicklung gegenüber. So seien Prozesse der OE allgemein zu arbeits- und zeit-

¹ Vgl. Miller (1991 a), a.a.O., S. 51 f.

² Kempfert/Rolff (1999), a.a.O., S. 20 f.

³ Kempfert/Rolff (1999), a.a.O., S. 20 f.

⁴ Vgl. Kempfert/Rolff (1999), a.a.O., S. 22

aufwändig, sie erreichten „rasch ein Ausmaß, das viele gutwillige Lehrkräfte abschreckt“¹ mitzuarbeiten. Er setzt daher den Unterricht in das Zentrum der „Pädagogischen Schulentwicklung“² und vertritt die Auffassung, dass an den Schulen prinzipiell mit der Unterrichtsentwicklung begonnen werden solle. Auch Johannes Bastian rückt den Unterricht in eine Spitzenposition. Hinter verschlossenen Türen habe er kaum eine Chance, verbessert zu werden. Allerdings seien die Lehrenden heute offener für Versuche, Probleme gemeinsam anzugehen, da weiterführende Reformen im Unterricht nur realisierbar seien, wenn sie in Absprache zumindest auf der Ebene des Klassenteams und gemeinsam mit der Schulleitung umgesetzt würden. Das breite Mittelfeld der Lehrenden erkenne immer deutlicher die Notwendigkeit, sich didaktisch neu zu orientieren, wenn man die Lernenden erreichen wolle³.

Die optimistischen Prognosen Bastians und die Erfahrungen, die Klippert an Schulen sammeln konnte, kommen zwar den Intentionen entgegen, die mit dieser Arbeit verfolgt werden, sie entsprechen – auf ein relativ breites Spektrum unterschiedlicher Schulformen und -stufen bezogen – jedoch nicht den Beobachtungen, die der Schulpraxis entstammen. Unterrichtsentwicklung als organisierte und gezielte Arbeit zu Optimierung des Lehrens und Lernens – beispielsweise durch forschendes Lernen – wird zurzeit an nur wenigen Schulen in Hessen und Deutschland betrieben⁴.

Diese Feststellung stützt zunächst die Ansätze Bastians und Klipperts, die der Unterrichtsentwicklung an den Schulen Priorität einräumen, weil die Anforderungen der Organisations- und Personalentwicklung von vielen Schulpraktikern als zu theoretisch und praxisfern empfunden werden.

¹ Klippert (2000), a.a.O., S. 13

² Klippert (2000), a.a.O., S. 15

³ Vgl. Bastian (1997), a.a.O., S. 10

⁴ Die Angaben beziehen sich allerdings nur auf die „erste Generation“ von Schulprogrammen, die dem Staatlichen Schulamt für den Kreis Hersfeld-Rotenburg und den Werra-Meißner Kreis im Jahre 2000 vorgelegt wurden sowie auf Gespräche mit Schulleitungen anderer Regionen.

Richtig ist: Lehrerinnen und Lehrer bewältigen erfahrungsgemäß in erster Linie die Aufgaben des Schulalltages. Sie bereiten Unterricht vor, lehren, erziehen, korrigieren, beurteilen, lösen Konflikte, diagnostizieren, führen Gespräche mit den Lernenden, beraten Eltern, wirken an Gesamt- und Teilkonferenzen mit und erfüllen besondere Aufträge für die Schule und das Schulleben. Sie schließen sich Schülerwettbewerben und Schulversuchen an, besuchen Tagungen, lesen die Literatur zu ihren Fächern und bilden sich vorwiegend auf diesen Gebieten fort. Sie betätigen sich in einem umfangreichen Arbeitsfeld, auf dem allerdings der Unterricht sowohl in seiner pragmatischen als auch in seiner theoretischen Dimension einen hervorgehobenen Rangplatz einnehmen sollte. Wenn viele Schulen den Einstieg in eine praxisgesteuerte Entwicklung des Unterrichts noch nicht vollzogen haben, dann dürften die Gründe in der Auslastung der Lehr- und Leitungspersonen, jedoch auch an der hohen Quote des Unterrichtsausfalls, in dem geringen Gestaltungsfreiraum der Schule für die interne Fortbildung, im Mangel an ausreichender Supervision, nicht zuletzt aber in der Reserviertheit gegenüber den damit verbundenen Unterrichtsbesuchen liegen. Eine weitere wesentliche Ursache für die Zurückhaltung im Feld der Unterrichtsentwicklung ist mit hoher Wahrscheinlichkeit darin zu sehen, dass es noch nicht gelungen ist, die Lehrerinnen und Lehrer von der Effektivität der Unterrichtsreflexion und von der Notwendigkeit zu überzeugen, sich dauerhaft und ohne Vorbehalte auf einer metakognitiven¹ Ebene mit der Theorie und Praxis des Unterrichts zu befassen. Wie lässt sich das Problem lösen?

Obwohl es paradox erscheint, ist Klippert an dieser Stelle in seiner engen Schwerpunktsetzung zu widersprechen. Es genügt nicht, die Lehrenden dazu anzuregen, einzelne neue Lehrverfahren zu erlernen und einzuüben. Sie müssen vielmehr in den übergreifenden Diskurs zur Schultheorie eingebunden werden und sich Schritt für Schritt in den gesamten Komplex „Schulentwicklung“ einarbeiten, damit sie die Tragweite der auch in diesem Kapitel skizzierten Veränderungen,

¹ Horster/Rolff (2001) definieren Metakognition als das bewusste Nachdenken über die eigenen Denktechniken und Lernstrategien, a.a.O., S. 29

Reformen und die daraus erwachsende verstärkte Verantwortung für die eigene Arbeit und die Erneuerung ihrer Schule erkennen.

Wenn für Klippert die Lehr- und Lernmethoden im Fokus aller Bemühungen der Schule liegen, stellt dies eine einseitige Akzentuierung dar. Es ergeben sich Nachteile für das Verständnis eines umfassender angelegten Sinnzusammenhangs und für den daraus entstehenden Bedarf an neuen Formen, die beispielsweise in der Lehreraus- und -fortbildung, also in der Personalentwicklung, in der Schaffung von Gestaltungsräumen zur Realisation von Projekten, also in der Organisationsentwicklung, oder in der gegenseitigen Hospitation, also in der Unterrichtsentwicklung, liegen. Der angestrebte Effekt, Unterrichtspraxis an den Schulen systematisch, organisiert und kontinuierlich zu optimieren, könnte aus folgenden Gründen verloren gehen:

- Die Reduktion¹ verbaut den Blick auf die Ursachen der Veränderungen. Dadurch bleiben nicht nur die Motive für einen Wandel unklar, sondern es wird auch die Einsicht in die Notwendigkeit für Reformen an der Schule, in der Schulverwaltung und der Lehrerbildung erschwert.
- Schulentwicklung muss – so wie es das von Kempfert und Rolff vorgestellte Modell intendiert – auch für Lehrkräfte im Dienst als eine mögliche Antwort der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik auf die gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen verstanden werden. Es geht nicht in erster Linie um temporäre Maßnahmen in Teilbereichen der Schulentwicklung, also den Ausbau der methodischen Kompetenz, sondern um einen umfassenden Entwurf.
- Zu diesem Entwurf gehört die Zäsur im bürokratischen Zuschnitt der Steuerung staatlicher Schulen. Mit der beabsichtigten, bisher nur in einzelnen Bundesländern teilweise vollzogenen Reform deutet sich der schrittweise Rückzug der staatlichen Aufsicht aus einzelnen Bereichen der Schule an.

Ein neues Paradigma verändert das Verhältnis zwischen der sowohl pädagogisch als auch administrativ agierenden Schulverwaltung einerseits und der Einzelschule andererseits. Die Annahme, schulische Aufgaben könnten im Wesentlichen von der Schulaufsicht entwickelt und gelöst werden, wird verneint.

¹ Vgl. auch S. 88

Die Bindung an das (alte) Paradigma lockert sich, es kommt zu Verwerfungen, und dadurch erhalten neue Ideen eine Chance. Theorien vereinigen sich zu einem „konkurrierenden Paradigma“, von dem behauptet wird, die Krise oder Anomalie lösen zu können¹.

- Das Ausmaß und die möglichen Folgen des Wandels sind noch nicht in allen Facetten einzuschätzen. Gerade deshalb sollte der Prozess von den Praktikern an den Schulen verfolgt und nicht nur als zusätzliche Aufgabenstellung oder Belastung, sondern auch als Chance wahrgenommen werden.
- Dabei bedürfen sie allerdings der Unterstützung. Bildungspolitiker und Schultheoretiker können es sich nicht erlauben, mit einem kühnen Sprung aus den konventionellen Strukturen über die Schule hinweg in ein neues Paradigma zu wechseln, in der Hoffnung, die Basis werde ihnen folgen.

Diese Annahmen sind zu begründen:

Am Beispiel der Einführung des Schulprogramms bei den Schulen eines Schulamtsbereiches soll aufgezeigt werden, dass Schulentwicklung vornehmlich im Sinne des Drei-Wege-Modells als System zu verstehen ist. Dabei erscheint das Bild eines Netzes noch anschaulicher als das Drei-Wege-Modell zu sein, weil von den einzelnen Knotenpunkten der OE, PE und UE unmittelbare Beziehungsstränge zu nahezu allen anderen hin- und zurückführen. Schulentwicklung ist eine relativ geschlossene Vorstellung eines Modells, dem Bildungstheorien, Schüler- und Lehrerqualifikationen, Lernen, Inhalte und Methoden mit ihren Innovationen immanent sind. Maßnahmen und Ereignisse verlaufen prozessual. Die in den Prozess eingebundenen Personen müssen demnach wissen, in welchem Verhältnis die einzelnen Teile zum Ganzen stehen, wenn sie von der Notwendigkeit überzeugt werden sollen, die Qualität ihrer Schule und ihres Unterrichts im Team zu verbessern. Das folgende Beispiel aus der Schularbeit soll diese Annahme verstärken. Es deutet an, welche Bezüge vom Schulprogramm als Teil der Organisationsentwicklung zur Unterrichts- und Personalentwicklung bestehen.

¹ Vgl. Altrichter (1990), a.a.O., S. 88 f.

2.4.4 Biographischer Exkurs: Dienstbesprechungen mit Schulleitungen zum Thema „Schulprogramm“¹

A) Vorbemerkung:

In den Jahren 1996/97 wurden Schulaufsichtsbeamte und Schulen in Hessen über Amtsblätter, Broschüren², in Dienstbesprechungen des Kultusministeriums und Akademietagungen des Hessischen Institutes für Lehrerfortbildung³ sowie in „Pädagogischen Tagungen“ in das Thema „Schulprogramm und Evaluation“ eingewiesen. Die Schulaufsicht und die Institutionen der Lehrerfortbildung erhielten gleichzeitig den Auftrag, die Bildungseinrichtungen ihres Zuständigkeitsbereiches bei der Initiation, Implementation und Institutionalisierung des Programms zu unterstützen.

Einführungsreferat des Verfassers dieser Arbeit

B) Interessen und Probleme

Aus der Kenntnis der Situationen an den Schulen des Schulamtsbereiches richtete sich meine Aufmerksamkeit in den Veranstaltungen, für die ich im Schulamt sowohl für die Grundstufe und die Sonderschule als auch für die Mittel- und Oberstufen zuständig war, nicht nur auf den Wissenserwerb über die Inhalte des Schulprogramms, sondern vor allem auch auf Antworten zu folgenden Fragen:

- Warum bleibt es nicht bei den bestehenden administrativen Strukturen, in die unsere Schulen „eingebettet“ sind?
- Worin besteht die zwingende Notwendigkeit, die Schulen mit der Zusatzaufgabe der Programmarbeit zu „belasten“?
- Wie kann ich den Schulleitungen im Sinne meines Auftrages helfen, das Programm an die Kollegien heranzutragen?

Die wesentlichen Informationen, die letztlich zu Einsichten führten, erwarb ich während der oben genannten Akademietagung, in der ich insbesondere dem Referenten die immer gleiche Frage nach der Notwendigkeit, also nach den Ursachen und Hintergründen der teilweisen Aufhebung einer jahrzehntelang bewährten Praxis fragte. Erst in der Diskussion unter dem Oberbegriff „Paradigmenwechsel“ wurde mir der Umfang des Gesamtkonzeptes bewusst(er). Ich hatte einen Ansatzpunkt gefunden, mit dem ich in Erwartung der Reaktionen von Schulleitungen informieren und eine veränderte Grundauffassung zur Schulentwicklung zunächst sehr theoretisch übermitteln konnte.

¹ Referat des Verfassers dieser Arbeit vor Schulleitern eines Schulaufsichtsbereiches. Um den Gedankengang zur Schulentwicklung infolge einer relativ ausführlichen Darstellung zum Schulprogramm nicht zu unterbrechen, ist das Referat dieser Arbeit als Anlage 1 beigelegt.

² Vgl. Hessisches Kultusministerium, Hessisches Institut für Pädagogik, Schulprogramme und Evaluation, Hefte 1 bis 3

³ Es handelt sich um eine Tagung, die ab 20. Mai 1997 (3 Tage) an der Reinhardswaldschule Kassel durchgeführt wurde.

C) Ziele

Ziel dieser pädagogischen Konferenz war es, die Schulleitungen auf die neue Aufgabe vorzubereiten, Begriffe zu erläutern, den beruhigend langen zeitlichen Rahmen der Vorbereitung und Umsetzung darzustellen sowie auf die theoretischen Hintergründe hinzuweisen und dabei insbesondere den als Paradigmenwechsel bezeichneten (vorgesehenen) Übergang von einer bürokratischen Organisation zur eigenverantwortlichen Qualitäts- und Schulentwicklung näher zu bestimmen.

D) Fazit:

Die Erörterungen nach dem Impulsreferat und der vertiefenden Arbeit in Gruppen mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten verlief sachbezogen und konzentriert. Die Forderungen an die Einzelschule riefen in der Veranstaltung für die Grund- und Sonderschulen mehr Nachfragen hervor als bei den in der Regel unabhängiger arbeitenden Leitungen der Mittel- und Oberstufenschulen. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sich jedoch darüber im Klaren, dass sie mit ihrer Schule ein Programm zu entwickeln haben. Sie akzeptierten die Zeitplanung, sahen die didaktische Herausforderung für ihr Kollegium, waren sich aber auch bewusst, dass es bis zur Umsetzung des Planens einer besonderen Überzeugungsarbeit in den Gesamtkonferenzen bedürfe.

Das Thema „Paradigmenwechsel“ traf viele Teilnehmer unvorbereitet. Der Ansatz und die Motive für die beabsichtigte Rücknahme staatlicher Einflussnahme auf die Einzelschule waren nicht allen Leiterinnen und Leitern bekannt. Die Konsequenzen für die Einzelschule konnten deshalb nur ansatzweise eingeschätzt werden. Aus der Diskussion ließ sich schließen, dass die Gründe, die nach einer Reform riefen, nicht bei allen Zuhörern Anerkennung fanden. Die Kluft zwischen der Analyse gegenwärtiger schulischer Lehr- und Lernbedingungen hier und den vorgesehenen Änderungen in der hierarchischen Struktur sowie der „Weitergabe“ von Verantwortung und von neuen Aufgaben an die Schule dort konnte noch nicht überbrückt werden. Ein Hindernis bildete dabei die zu erwartende Mehrarbeit für die Betroffenen an den Schulen. Der noch weitgehend ambivalent verwandte Begriff „Schulentwicklung“ half trotz bestehender definitorischer Defizite den Gegenstand „Schulprogramm“ aus der unterstellten Position des bloßen Kontrollinstrumentes auf eine höhere Ebene zu transportieren, auf der Begriffe wie Qualitätsverbesserung durch interne Evaluation schulischer Ziele angesiedelt waren.

Zum weiteren Verlauf:

Die zwei Jahre nach dieser Reihe von Dienstveranstaltungen vorgelegten ersten Entwürfe zum Schulprogramm wiesen eindrucksvoll auf, dass Dienstbesprechungen, Fortbildungsveranstaltungen und Gesamtkonferenzen unter Mitarbeit der Leiter von Pilotschulen allein nicht ausreichen, alle Aspekte, die den Begriff Schulentwicklung konstituieren, hinreichend zu vermitteln. Obwohl die Schulen ihre Individualität, ihr Leitbild, ihre Ziele und Projekte in ausführlich erarbeiteten Programmen dokumentierten, blieben Themen und Vorhaben, die sich mit der Unterrichtsqualität befassten, sehr stark unterrepräsentiert. Diese Feststellung trifft ebenso auf die zweite Generation der Programme zu, die bis zum Ende des Jahres 2000 entworfen worden waren.

Für dieses Ergebnis bieten sich vielfältige Erklärungen an, die es verdienen, dass man ihnen nachgeht. Gründe sind in einer bewussten Zurückhaltung der Schulaufsicht zu suchen, die nur dann an einer Schule mitarbeitete, wenn sie befragt wurde. Gründe finden sich auch in der begrenzten Zahl von Moderatorinnen und Moderatoren – in diesem Falle der hessischen Pädagogischen Institute –, die den Schulen hätten längerfristig helfen können.

Die Ursachen für das Problem können u. a. in den folgenden Umständen zu finden sein:

(a) Wenn Schulentwicklung als ein System von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung¹ definiert wird, dann müssen die funktionalen Zusammenhänge der miteinander verbundenen Hauptgruppen im Bezug zum Ganzen beschrieben und nach Möglichkeit auch „erklärt“ werden. Die Kenntnis möglichst vieler Merkmale dient nicht nur dem besseren Verständnis des Systems, sondern trägt auch dazu bei, das jeweilige Merkmal in seiner Funktion und seiner Bedeutung richtig einzustufen. Dies besagt für das Schulprogramm, dass der Baustein Unterricht im Haus des Lernens in keinem Falle fehlen darf. Das wiederum setzt bei den Lehrkräften voraus, dass ihnen die Einflussfaktoren, die Unterrichtsbedingungen verändern, stets bewusst sein sollten.

(b) Selbst dann, wenn die der Schulentwicklung vorausgehenden oder sie bedingenden Veränderungen und Theorien bekannt sind, darf nicht erwartet werden, dass alle Kollegien die Dringlichkeit, Unterricht im Sinne des Schulprofils gemeinsam zu verbessern, gleichermaßen akzeptieren.

(c) Als das wesentliche Hindernis muss jedoch die Aversion der Lehrerinnen und Lehrer gegen die Fortführung des „Kontrollverfahrens“ der Unterrichtsbeobachtung und -analyse auch nach Abschluss der Ausbildung betrachtet werden.

2.4.5 Unterrichtsentwicklung

Der vor dem Exkurs unterbrochene Gedankengang zum Thema Unterrichtsentwicklung wird mit einer These von Leonhard Horster und Hans-Günter Rolff wieder aufgenommen. Die Autoren stellen treffend fest:

„Unterricht steht im Zentrum schulischer Arbeit. Den Unterricht zu entwickeln, gehört zu den schwierigsten Reformaufgaben überhaupt, gilt es doch, den eigenen Arbeitsplatz zu verändern und sich selbst auch, seine Vorstellungen, seine Einstellungen und sein Verhalten.“²

¹ Vgl. Kempfert/Rolf (1999), a.a.O., S. 19

² Horster/Rolf (2001), a.a.O., S. 9

Sie kennzeichnen und interpretieren in ihrem Buch jenen Teil des notwendigen Innovationsprozesses an den Schulen, der sich damit befasst, Unterricht zu optimieren. Ihre Aussage verdeutlicht, dass Unterrichtsreformen eng mit den Vorstellungen jener zu sehen sind, die lehren, aber auch mit dem Arbeitsplatz, an dem gelehrt und gelernt wird. Damit sind die Merkmale einbezogen, die mit der Unterrichtsentwicklung ein Ganzes bilden: die Personal- und die Organisationsentwicklung.

Das Ziel der Autoren ist es, ein „realistisches und nachhaltiges Konzept“¹ vorzustellen, das mehr „beinhaltet als Methodentraining oder modernisierte Leistungsmessung“². Sie wenden sich mit dieser kritisch zu verstehenden Anmerkung sowohl gegen eine Schule, die ihre hohe Qualität aus positiven Testergebnissen der Lernenden ableitet als auch gegen eine Pädagogische Schulentwicklung, die zwar in nachvollziehbarer Weise den Unterricht in ihr Zentrum stellt, auf dem Weg zum guten Unterricht aber in erster Linie das unterrichtspraktische Know how³, die Methodenkompetenz der Lehrkräfte verbessern will.

Auf der Grundlage des neueren Standes der Bezugswissenschaften und einer bildungstheoretisch fundierten Entscheidung für das „Was“ und das „Wie“ des Lernens formulieren Horster und Rolff fünf Leitlinien. Ihre Kennzeichen sind die Vielfalt der Grundformen des Unterrichts, die Ergänzung des Fachunterrichts durch fächerübergreifende Vorhaben, das sachkompetente und situationsangemessene Lehren, die Mahnung, das Erziehen nicht zu übersehen, und die Verpflichtung, effektiv zu unterrichten, um sinnhaftes Lernen zu ermöglichen⁴. Sie beschreiben Unterrichtsentwicklung schließlich wie folgt:

- „Unter Unterrichtsentwicklung wollen wir die Gesamtheit der systematischen Anstrengungen verstehen, die darauf gerichtet sind, die Unterrichtspraxis (...) zu optimieren. Unterrichtsentwicklung ist ein Konzept zur inneren Schulreform; sie ist daher mehr als bloßes Methodentraining, schließt dies aber ein. Das grundlegende Ziel der Unterrichtsentwicklung ist die Effektivierung des Lernens der Schüler/innen in allen Dimensionen.

¹ Horster/Rolf (2001), a.a.O., S. 9

² Horster/Rolf (2001), a.a.O., S. 9

³ Vgl. Klippert (2000), a.a.O., S. 29

⁴ Vgl. Horster/Rolff (2001), a.a.O., S. 45-53

- Unterrichtsentwicklung ist eine Aufgabe nicht nur individuellen, sondern auch organisationalen Lernens. Die Lehrkräfte einer Schule müssen sich über ihre Vorstellungen von Unterricht verständigen, die für ihre Realisierung notwendigen Schritte vereinbaren und die Kriterien definieren, anhand derer sie den Erfolg ihrer gemeinsamen Anstrengungen messen wollen. (...)
- Unterrichtsentwicklung als organisationales Lernen kann gleichwohl auf individuelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern nicht verzichten. Allerdings greifen solche Konzepte zu kurz, die davon ausgehen, allein schon durch die Verbreitung von Kenntnissen über neue oder andere Unterrichtsmethoden die unterrichtliche Praxis in den Schulen nachhaltig zu verändern.“¹

Diese Beschreibung, insbesondere die Explikationen zur *inneren Schulreform* und zum *organisationalen Lernen* fordern das eigenverantwortliche Handeln der Schule und zusätzliche Kompetenzen für Lehrkräfte, die nicht nur ein Bild von Unterricht entwerfen, sondern auch bestrebt sein sollen, sich diesem Ideal forschend, lernend und selbstprüfend zu nähern.

Während Horster und Rolff Unterrichtsentwicklung als Teil der Schulentwicklung betrachten, erkennt Klippert die erforderlichen Management-, Organisations- und Personalmaßnahmen zwar an, lehnt eine Überbetonung aber ab, weil alle Momente gemeinsam für den Schulalltag zu aufwändig und für die Lehrenden zu praxisfern sind. In einem derart umfassenden Kontext spiele das Kerngeschäft Unterricht bestenfalls eine Rolle am Rande. Er erhebt deshalb die Methodenkompetenz zum Programm, „konzentriert sich dezidiert auf den Unterricht und stellt die systematische Kultivierung neuer Lernformen in den Mittelpunkt der Schulentwicklung, und zwar mit doppelter Zielsetzung: „Zum einen sollen (den Schülern und Schülerinnen) zeitgemäßere ‚Schlüsselqualifikationen‘ vermittelt werden und zum anderen sollen die verantwortlichen Lehrkräfte mittels der neuen Lehr-/Lernkultur ein Mehr an Entlastung und Berufszufriedenheit erfahren.“²

¹ Horster/Rolff (2001), a.a.O., S. 58

² Klippert (2000), a.a.O., S. 9

Vor allem mit einem systematischen Methodentraining will er den Lehrenden Mut machen und ihnen neue Perspektiven eröffnen.¹ Es bestehe ein ausgeprägter Innovationsbedarf auf dem Gebiet der Unterrichtsmethodik des ‚Offenen Unterrichts‘, der Arbeit am Wochenplan, an Stationen oder am Projekt und für „andere Formen des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens der SchülerInnen, ohne dass die amtierenden Lehrkräfte mit diesen Methoden hinreichend vertraut“² seien.

Klippert bezeichnet die unterrichts- und methodenzentrierte Schulentwicklungsarbeit als die eigentliche „Pädagogische Schulentwicklung“. Dreh- und Angelpunkt der angestrebten neuen Lehr-/Lernkultur sei das „eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der SchülerInnen“ (EVA). Der wichtige und wünschenswerte Effekt von EVA liege darin, dass die Lernenden „sukzessive selbständiger, zielstrebig, kreativer und verantwortungsbewusster werden und zunehmend die Fähigkeit erwerben, komplexere Aufgaben bzw. Problemstellungen in eigener Regie (...) zu lösen“³.

Der Ansatz des Unterrichtsforschers findet nicht nur bei Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch bei Kultusbehörden und Fortbildungseinrichtungen Zuspruch, weil seine Vorschläge, Beispiele und Methoden praktikabel und mit Erfolg auch im Unterricht umsetzbar sind.

Folgenden Beobachtungen ist zuzustimmen: Lehrerinnen und Lehrer fragen nach neuen Formen des Lehrens und Lernens. Sie werden von gesellschaftlichen Erwartungen stark gefordert. Abstrakta wie Qualitätsverantwortung, Schulentwicklung, Schulprogramm, Autonomie, Paradigmenwechsel oder Ausbau des Methodenrepertoires wirken in dieser Bündelung wenig motivierend. Es lässt sich zudem an vorliegenden Schulprogrammen nahezu statistisch signifikant nachweisen, dass die innerschulische Fortbildung am Thema Unterricht bei den meisten Bildungseinrichtungen nicht nur in Hessen eine marginale Rolle spielt. Aus diesen Defiziten und Bedürfnissen zieht Klippert die Konsequenz, Lehrkräften praktikable

¹ Vgl. Klippert (2000), a.a.O., S. 10

² Vgl. Klippert (2000), a.a.O., S. 15

³ Vgl. Klippert (2000), a.a.O., S. 17

Hilfen und Muster anzubieten, die sie dabei unterstützen, ihren Unterrichtsalltag mit größerem Erfolg als bisher zu bewältigen.

Diese Akzentuierung darf – und hier setzt die Kritik an – jedoch nicht zu einer „Methodenbesessenheit“ führen, die sich nach Scriven besonders bei der Leistungsbeurteilung der Lehrkräfte darin zeigt, dass „fast ausschließlich und ungehemmt auf Unterrichtsabläufe, d.h. die in einer (...) Unterrichtsstunde eingesetzten Methoden und Medien“¹ eingegangen wird, während man die Inhalte vernachlässigt. Es geht nicht nur um die Methode, sondern auch um Bildungsinhalte und um den Gehalt des Gegenstandes, um klare Ziele, die nicht zwangsläufig operationalisiert werden müssen, oder um die Bedeutung des Gelernten für die Gegenwart und die Zukunft der Heranwachsenden. Diese Momente gehen in das Curriculum ein, das im engeren Sinne „als Zusammenhang von Zielen, Materialien und Verfahren von Unterricht“ verstanden wird und im „weiteren Sinne das durch Unterricht und Ausbildung zu vermittelnde Gefüge von Qualifikationen umfasst, die aus den Bedingungen der jeweiligen Gesellschaft hervorgehen“².

Unterrichtsevaluation bezieht sich nicht ausschließlich auf Unterrichtskonzeptionen, Medieneinsatz und Arbeits-, Sozial- oder Interaktionsformen. Evaluation befasst sich mit Erziehung und Problemschülern, mit neuen fachlichen und didaktischen Konzepten oder mit der Motivierung von Kindern ebenso wie mit dem gemeinsamen Unterricht, der Arbeit an Computern, mit den individuellen Problemen einer Lehrkraft, mit neuen Formen des Lehrens und Lernens und mit Projekten, die Unterrichtspraxis erfinden, erproben und erneuern.

2.5 Ein Fazit: Gesellschaftlicher Wandel, Bildungs- und Schulentwicklung

Eine metakognitive Auseinandersetzung der Lehrenden an den Schulen mit dem zentralen Gegenstand ihres Berufes ist zukünftig in einem stärkeren Maße erforderlich als dies bisher der Fall war. Obwohl bei diesem Vorgehen weder eine stringente Deduktion noch eine strenge Systematik einzuhalten war, führt der

¹ Scriven (1981), S. 252, zitiert in: Bessoth (1994), a.a.O., S. 213

² Becker/Haller u.a. (1975), a.a.O., S. 18

Weg von dem Ausgangspunkt „Gesellschaft“ zur Schule als Motor der Entwicklung, zur selbständig handelnden pädagogischen Einheit.

- Der rapide Wandel in der Gesellschaft, in Industrie und Wirtschaft wird als Auslöser für einen Prozess gesehen, der die Schule verändert und dessen Auswirkungen bis in die Klassenzimmer vordringen. Neue Erkenntnisse und Erfordernisse zwingen zu immer kurzfristigeren Bestandsaufnahmen des Wissensbedarfs für die nachwachsende Generation. Die Gefahr von Fehlentwicklungen infolge einer auf dem Vormarsch befindlichen Individualität, die Sozialität eher verkümmern lässt¹, beansprucht Mut zur Erziehung, damit diese nicht vollkommen in der kaum zu steuernden Sozialisation aufgeht.
- Der gesellschaftliche Wandel ruft nach zeitgemäßen und progressiven Theorien zur Bildung, die sich kritisch und konstruktiv fortschreitend entfalten, die der Allgemeinbildung Inhalt und Richtung geben und dem Unterricht Aufgaben und Gestaltungsformen zuschreiben, die unserem Verständnis von Demokratie entsprechen, also auch Selbst- und Mitbestimmungskompetenzen sowie die Solidaritätsfähigkeit² bei den Lernenden wecken und ausbauen.
- Gesellschaftliche Bedingungen nötigen zur Frage nach den Qualifikationen, die Kindern und Jugendlichen helfen, ihre Gegenwart und Zukunft zu bewältigen. Es ist evident, dass gerade diese Kompetenzen nach Lehr- und Lernformen rufen, die sich eben nicht immer mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden decken.
- Der „Pädagogische Konstruktivismus“ hebt die Relevanz der Lern- und Kognitionspsychologie für das Lernen in der Schule hervor, entwickelt eine veränderte Lern- und Unterrichtskultur und regt zu einem Paradigmenwechsel in den Kommunikationsformen zwischen den Lernenden und den Lehrenden an, denn Lehrer sollen nicht mehr nur Wissensvermittler, sondern auch Lernpartner der Schülerinnen und Schüler sein.

¹ Vgl. Rauschenberger (1989), a.a.O., S. 49 f.

² Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 166. Vgl. auch Kapitel 3.1: Die Bedeutung der didaktischen Theorien ...

- Die Schule entwickelt sich zur selbständig handelnden pädagogischen Einheit (Fend), zur lernenden Organisation, die mehr Verantwortung als bisher für die Güte ihrer erzieherischen, fachlichen und sozialen Arbeit, für die in ihr herrschende Lernkultur übernimmt, die ihr Leitbild entwirft und ihr Profil zeichnet. Unterrichtsentwicklung ist darauf gerichtet, die Unterrichtspraxis zu optimieren. Sie ist ein Konzept der inneren Schulreform und erfordert systematische Anstrengungen. Ihr grundlegendes Ziel ist effektives Lernen¹. Schulentwicklung ist nicht nur ein Schlüsselbegriff in der Diskussion um die Schule der Zukunft. Schulentwicklung fordert auch zu Konsequenzen heraus, die neben der inneren Organisation der Schule vor allem den Unterricht und die Lehrerrolle berühren.

2.6 Bezugspunkte der Veränderung: „Unterricht“ und „Professionalität“

Neue Sichtweisen zur Entwicklung der Schule beeinflussen die Bildungs- und Schuldiskussion. Der Wechsel von Perspektiven markiert den schrittweisen Rückzug der staatlichen Aufsicht aus einzelnen Feldern schulischer Arbeit und verändert das Verhältnis zwischen der teils pädagogisch, teils administrativ agierenden Schulverwaltung und der Einzelschule. Der Wandel wirkt auf den pädagogischen Bezug zwischen Schüler und Lehrer ein und favorisiert das partnerschaftlich orientierte Lernen. Schließlich misst er dem Wissen und dem Praxisverständnis der Lehrkräfte eine große Bedeutung zu.

2.6.1 Welche Dimensionen zeichnen zeitgemäßen Unterricht aus?

An ausgewählten Beispielen zur aktuellen Diskussion um die Aufgaben der Schule konnte aufgezeigt werden, dass sich Unterricht „bewegt“. Nahezu alle in diesem Kapitel angeführten „Einflussfaktoren“ wirken sich mittelbar oder direkt auf den Gehalt und die Gestalt des Unterrichtes aus. Die Ansprüche reichen von Begriffen wie „Qualifikationen erwerben“ über „Sinnzusammenhänge herstellen“ bis zum kooperativen Lernen in Gruppen.

¹ Vgl. Horster/Rolff (2001), a.a.O., S. 58

Zahlreiche Schulen nehmen die Herausforderungen an, widmen sich gezielt einzelnen Dimensionen, die qualitativ guten Unterricht konstituieren, greifen neue Ideen auf und übernehmen sie in ihr Repertoire. Andererseits muss jedoch mit Terhart befürchtet werden, dass in vielen Klassenzimmern eine „Monokultur der Unterrichtsgestaltung“ herrscht, „die von der Vielfalt didaktischer Ansätze zu wenig (...) Gebrauch macht“¹. Für diejenigen Lehrkräfte, die im Methodenmonismus verharren, besteht die Gefahr, dass sich unterrichtsmethodische und interaktive Stile in nicht mehr zu vertretender Weise verfestigen.

Die Wechselbeziehung zwischen neuen Formen des Unterrichts einerseits und der Lehrerschaft andererseits gestaltet sich dort besonders eng, intensiv und häufig auch kontrovers, wo gesellschaftliche Forderungen politisch umgesetzt werden und in der Schule zum pädagogischen Diskurs herausfordern.

Die folgenden Beispiele belegen diese Erfahrung (biographischer Exkurs):

(a) „Tiefgreifende Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder und Familien erfordern es (...), die Grundschule weiter zu einer kindgerechten und familienfreundlichen Schule auszubauen“². Die Einführung zunächst „fester“, dann „verlässlicher“ Öffnungszeiten war eine deutlich sichtbare Reaktion der Kultusbehörde auf Familien, in denen beide Elternteile in einem Beschäftigungsverhältnis stehen oder in denen beispielsweise die alleinerziehende Mutter darauf vertrauen muss, dass ihr Kind während des Vormittags nicht unerwartet vor der verschlossenen Haustüre steht, weil Unterricht ausgefallen ist. Die Bildungspolitik reagiert mit pädagogischen Mitteln auf gesellschaftliche Ansprüche. Die mit dieser Maßnahme einhergehenden Organisationsänderungen erfolgten vor allem auch, um reformpädagogische Aspekte für eine kindgerechte und familienfreundliche Grundschule auf der Grundlage aktueller Rahmenpläne realisieren zu können. Schulen mit verlässlichen Öffnungszeiten wenden sich mehr und mehr von der normierten 45-Minuten-Stunde der Herbartianer ab. Sie rhythmisieren den Vormittag, beginnen und beenden ihn mit Gleitzeiten. Sie bieten den Wechsel von der Anfangsphase über die strukturierte Unterrichtszeit zum gemeinsamen Frühstück bis hin zu wahlfreien Angeboten und zur gleitenden Schlussphase.

Auch wenn in Hessen das Prinzip der Grundschule mit „festen“ Öffnungszeiten nicht durchgehalten werden konnte, so bleiben in der gegenwärtigen „verlässlichen“ Variante wesentliche Momente des reformpädagogischen Ansatzes erhalten. Die Rhythmisierung von Lernphasen auf 20 Minuten oder die Ausdehnung

¹ Terhart (2000), a.a.O., S. 68

² Amtsblatt des HKM (1992), a.a.O., S. 168

einer Einheit auf 60 Minuten verlangen, dass Lehrpersonen neue Wege bei der Unterrichtsplanung und -realisation beschreiten. Die Reformen erfordern eine intensive innerschulische Selbstbeobachtung und Prüfung neuer Modelle, die sich sowohl auf die Formen des individuellen und allgemeinen Lehrens als auch auf die Folgen für das Lernen der Kinder beziehen.

(b) Der Praxisforschung bedarf es besonders in Grund- und weiterführenden Schulen, die aktiv bei der Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Gesellschaft eingebunden sind¹. Sie unterrichten behinderte und nicht behinderte Schülerinnen und Schüler gemeinsam im „Zwei Lehrer-System“. Das Lehren im Team verlangt erweiterte fachliche und didaktische Gestaltungs- und Interaktionsformen. Viele Lehrpersonen betreten Neuland, wenn sie eine der sogenannten Integrationsklassen übernehmen. Sie berichten in Dienstbesprechungen des Schulamtes von überraschenden Erfolgen und freudigen Erlebnissen, aber auch von Rückschlägen. Kritisch äußern sie sich darüber, dass sie, weitgehend auf sich allein gestellt, unbekannte Pfade beschreiten müssen, um ihre Lehr- und Unterrichtsziele erreichen zu können. Die Kritik ist gerechtfertigt.

(c) Schulinterne Beobachtungen und Reflexionen sind auch für die Integration der Kinder ausländischer Eltern, für Lernorte außerhalb des Klassenzimmers, für Freiarbeit, offenen Unterricht oder die Arbeit an Stationen erforderlich. Sie betreffen den Epochenunterricht ebenso wie den Lehrgang oder die Lernwerkstatt. Sie modifizieren Unterricht im subtilen Interaktionsfeld Klasse und fordern Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Berater und Vorgesetzte zur Beteiligung heraus.

Allein diese wenigen Beispiele verdeutlichen, dass Innovationen die Unterrichtsarbeit erweitern und bereichern. So verändern Projektarbeit, fächerübergreifende Vorhaben, offene Lehr- und Lernformen mit „symmetrischen“ schülerorientierten Partnerbezügen zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch Disziplin- und Motivationsprobleme den Ist-Zustand und schaffen damit „Übungsfelder“, die es zu beobachten und zu bearbeiten gilt. Zeitgemäßer Unterricht muss, so argumentiert Bessoth, anders geplant, realisiert und evaluiert werden, als es sich im letzten Jahrhundert eingeschliffen habe².

Im Vorgriff auf die sich anschließenden Untersuchungen lässt sich diese Ausgangslage im Hinblick auf die Unterrichtsevaluation und das forschende Lernen ausbauen. Am Anfang steht die These: Das Praktikerverständnis nimmt bei abnehmender Distanz zum Gegenstand zu, deshalb sind nicht allein schulferne Theoretiker, sondern die Lehrerinnen und Lehrer mitverantwortlich für die zu

¹ VO sonderpädagogische Förderung, ABl. HKM 8/93

² Vgl. Bessoth (1998), a.a.O., S. 204

untersuchenden Fragen¹. Berater nehmen als Schulpraktiker eine Mittelposition zwischen Schulforschung und Lehrpersonen ein. Sie unterstützen Schulen und Lehrkräfte nicht nur in Einzelfällen, sondern organisieren mit dem Schulleitungsteam und mit Lehrkräften gemeinsam verantwortete Vorhaben. Lernorte sind die Schulen, Lerngegenstand die dort praktizierten Lehrverfahren. Diese werden geprüft und modifiziert. Aus der Unterrichtsrealität entwickelt sich Schritt für Schritt eine von Praktikern für Praktiker erarbeitete Handlungsanleitung. Diese Form professionellen Arbeitens setzt allerdings voraus, dass Alltagsverstand und Vermutungswissen an den Zielvorstellungen über guten Unterricht gemessen, didaktische Ansätze aufgenommen und wissenschaftliches Wissen integriert werden. Den Fragen, welche Eigenschaften zeitgemäßen Unterricht auszeichnen und in welchem Maße die Unterrichtstheorie Orientierungshilfe für Lehrkräfte sein kann, ist im folgenden Kapitel nachzugehen.

2.6.2 Neue Merkmale professionellen Wissens bei den Lehrenden

In gleichem Maße, wie sich der gesellschaftliche Wandel, die veränderten Verhaltensweisen der Heranwachsenden oder beispielsweise Erkenntnisse der Kognitions- und Motivationspsychologie auf die Gestalt des Unterrichts auswirken, erweitert sich das Aufgabenfeld der Lehrerinnen und Lehrer. Die Veränderungen verlangen eine Reform der Lehrerbildung² bei laufendem Betrieb und damit eine zukunftsorientierte „Professionalität“. Die in der Literatur neu bestimmten Qualitätsrahmen umfassen nicht nur das Studium und die zweite Ausbildungsphase, sondern beziehen die Lehrkräfte im Schuldienst explizit mit ein. Das „Lernen im Beruf“ ist ein Schlüsselbegriff in den Reformprogrammen. Diese Auffassung wird auch in den USA vertreten, deren Ausbildungssystem eine noch intensivere Praxisbetreuung der Lehrpersonen nach dem Studium als in Deutschland erfordert: „Effective teachers know that learning to teach is a career-long process, not one that is accomplished in one year“³.

¹ Vgl. Lamnek Bd.I (1995) a.a.O., S. 18

² Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 311; Hess. Ministerium für Wissenschaft und Kunst (1997), Neuordnung der Lehrerausbildung (Titel)

³ Green/Smyser (1996), a.a.O., S. 7

Das Lernen während des gesamten Arbeitslebens wird für jene Berufsgruppe zum Postulat erhoben, die ein Mittler ist zwischen Gesellschaft, Bildung, Kultur und Arbeitswelt auf der einen und der nachwachsenden Generation auf der anderen Seite.

„Die Zukunftschancen moderner Gesellschaften hängen wie nie zuvor vom Lernen ab“, folgert die Kommission der Kultusministerkonferenz. „Wenn heute von einer Wissensgesellschaft gesprochen wird, dann ist Lernen die notwendige Basis bzw. vorrangige ‚Ressource‘. Dabei kommt es nicht nur darauf an, dass gelernt wird. Ausschlaggebend ist, was und wie gelernt wird und auf welche Weise über das Gelernte verfügt wird, welche Zeit das Lernen in Anspruch nimmt und inwieweit schließlich das Lernen selbst gelernt wird. Lernen und damit verbunden, die Art der Organisation und Durchführung von Lernprozessen ist einer der Schlüsselbereiche für gesellschaftliche Weiterentwicklung.“¹

„Eine hochwertige, dem jeweiligen Wissensstand entsprechende Lernunterstützung, kann nur durch professionelle Lehrkräfte geleistet werden.“²

Der letzte Satz dieser Situationsbeschreibung ist positives Feedback und Verpflichtung zugleich: Die Erwartungen der Gesellschaft an die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen steigen. Ihre beruflichen Kompetenzen stehen in unserer Bildungsgesellschaft mehr denn je im Blickfeld der öffentlichen Kritik. Als ein genuines Charakteristikum ihrer Professionalität gilt „die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen (...)“³. Haben die Schulen zukünftig ihre Ziele, Schwerpunkte und Programme vorzustellen und zu begründen, muss sich auch jede einzelne Lehrkraft transparenteren Formen der Kontrolle im Sinne der schulischen Evaluation stellen.

In dem von Ewald Terhart herausgegeben Abschlussbericht der Kommission der Kultusministerkonferenz zu den „*Perspektiven der Lehrerbildung*“ wird im Kontext von Fragen zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sowie der schulischen Evaluation treffend konstatiert:

¹ Terhart (2000), a.a.O., S. 47 (Hervorhebung bei Terhart)

² Terhart (2000), a.a.O., S. 48

³ Terhart (2000), a.a.O., S. 15

„An Lehrkräfte wie Schulen wird seit einigen Jahren und mit zunehmender Deutlichkeit die Frage gerichtet, wie sie die Qualität ihres Unterrichts überprüfen. In Zukunft wird von Lehrkräften erwartet, dass sie sich Evaluationen stellen bzw. dass sie selbst bestimmte (z. B. formative) Evaluationsverfahren zweckmäßig einsetzen und interpretieren können. Damit zeichnet sich ein Bereich methodischer Kompetenz ab, der in der Lehrerbildung bisher keine nennenswerte Rolle gespielt hat.“¹

Die Kommission verlangt nicht mehr und nicht weniger, als dass Lehrerinnen und Lehrer

- a) ihren Unterricht kompetent und professionell evaluieren,
- b) methodologische Instrumentarien zur Evaluation erlernen und
- c) diese Aufgaben „in Zukunft“ auch am Lernort Schule erfüllen und als career-long process verstehen.

Die Botschaft der Kommissionen ist unmissverständlich: Für sie ist der Umgang des Lehrerstandes mit veränderten Anforderungen „ein Grundmerkmal für Professionalität, das vor allem für Berufe mit wissenschaftlicher Ausbildung und Fundierung charakteristisch ist“².

Wenn es also zum Tätigkeitsbereich der Lehrkräfte gehört, dass sie theoriegeleitet handeln, ihr Repertoire ständig überprüfen, um auf neue Herausforderungen der Unterrichtsrealität eingehen und um selbst innovativ wirken zu können, dann bedingt dies, dass unterrichtstheoretische und -praktische Inhalte nicht nur während der Ausbildung erworben werden, sondern im Sinne eines permanenten Lernens den Lehrberuf kontinuierlich begleiten. Vor allem die Befähigung, eigenen und fremdgestalteten Unterricht zu beobachten, zu analysieren und zu besprechen, muss den Lehrenden auf Meta-Ebenen von den ersten Erfahrungen in den schulpraktischen Studien über das angeleitete und das eigenverantwortliche Arbeiten im Vorbereitungsdienst bis hin zum forschenden Lernen im Team vermittelt werden. Um sich dem Ziel der Qualitätsverbesserung zu nähern, bedarf es also über die Fähigkeit hinaus, Kinder und Jugendliche zu unterrichten, besonderer

¹ Terhart (2000), a.a.O., S. 52

² Vgl. Terhart (2000), a.a.O., S. 46

methodologischer Kompetenzen, die an den Lernorten Hochschule und Studien-seminar angebahnt und im Handlungsfeld Schule ausgebaut und vervollständigt werden müssen.

Im Einzelnen lassen sich die Punkte a bis d in folgender Weise interpretieren:

(zu a): Mit der Forderung an die lernende Organisation Schule, Handlungsvorhaben und „Module“ im Schulprogramm festzuschreiben und in der Praxis zu prüfen, gewinnt die Reflexion über fremden und eigenen Unterricht eine neue Qualität.

(zu b): Das adäquate Verfahren zur Qualitätssicherung ist, wie bereits in der Darstellung des Forschungsinteresses dieser Arbeit behauptet wurde, die Beobachtung und Analyse von Unterricht. Eine entsprechende Schlussfolgerung zieht die „Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen“:

„Lehrerinnen und Lehrer brauchen (...) nicht nur didaktische Kompetenz, sondern auch die Fähigkeit zur Beobachtung und Beurteilung von Unterricht“. Sie benötigen „Qualifikationen für die individuelle und kooperative Zielsetzung, Planung, Analyse und Evaluation ihres Tuns (Selbst- und Fremdevaluation), und das impliziert valide und reliable Verfahren der Lernerfolgsbeurteilung.“¹

Damit wird der Forderung entsprochen, die Methode der Beobachtung und Analyse von Unterricht als wissenschaftliches Instrument zur Generierung von Hypothesen und Erkenntnisgewinnung am Lernort Schule einzusetzen.

(zu c): Im Kontext der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern entwirft Messner auf der Grundlage bestimmter Forschungsrichtungen „Szenarien“ – praktische Orientierungen – zum Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem in der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Im „Szenarium 3“ richtet er seine Aufmerksamkeit auf die Dauer der Lehrerbildung und -fortbildung. Er postuliert:

„Die Weiterentwicklung der eigenen Lehrerkompetenz ist – gerade angesichts der gegenwärtigen Veränderungen in der Gesellschaft und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen – ein lebenslang andauernder unabschließbarer Prozess. Die Grundausbildung muss eine Starthilfe für eine solche lebenslange „Selbstbildung“ als Lehrerin und Lehrer sein.“²

¹ Hess. Min. f. Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 33

² Messner (2001), a.a.O., S. 7 (Hervorhebung bei Messner)

Die Vorstellung, „dass es sich beim Lehrerwerden um einen lebenslang andauernden Prozess – mit dem Schwerpunkt der Selbstbildung – handelt“, (...) „dass Vieles, vielleicht Entscheidendes der LehrerInnenkompetenz (...) außerhalb der universitären Grundausbildung gelernt wird“, sei für die Ausbildung zwar nicht leicht zu verkraften, die wechselnden Lebensbedingungen, das Lehren in der Zukunft „in einer heute noch nicht vorstellbaren neuen ‚Lernumgebung‘“¹ fordere aber gerade die Universität dazu heraus, zukunftsweisende „Starthilfen“ für die Studierenden zu geben².

Einen Schwerpunkt der Grundbildung sieht er in den folgenden ‚Curriculum-elementen‘:

Die Hochschule wird ihr Augenmerk zukünftig verstärkt darauf richten müssen,

1. bei den Studierenden die Bereitschaft und die Erkenntnis zu entfalten, „Lehrerkompetenz als eine immer wieder neu zu erringende und weiter zu entwickelnde Fähigkeit zu betrachten“, und sie
2. „mit den Konzepten des ‚forschenden Lernens‘“ im Rahmen der Schulentwicklung auf den lebenslang fortzuführenden Prozess vorzubereiten³.

„Diesen beiden Konzepten zu folgen bedeutet, Schule von Anfang an als eine Institution zu begreifen, deren Praxis ‚forschend‘ zu evaluieren, weiterzuentwickeln und neu zu gestalten ist. Entscheidend wird sein, ein solches dynamisches Verständnis der eigenen Tätigkeit nicht als Last des Lehrerberufs, sondern als seine besondere Chance erleben zu lassen.“⁴

Diese Chance muss am Lernort Beruf bereits heute ergriffen werden. Die Schule kann nicht warten, bis Reformen in der Lehrerausbildung greifen. Dabei können die Lehrkräfte im Dienst auf ihr Wissen und auf ihre Erfahrungen bauen.

Der Auftrag zur Weiterentwicklung des Unterrichts besteht. Das leitende Interesse der Schulen und der Unterstützungssysteme (z. B. Studienseminar, Lehrerfortbildung, Schulamts) muss somit darin liegen, Verfahren zu finden, die dazu beitragen,

¹ Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S 8 (Hervorhebungen bei Messner)

² Vgl. Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 8

³ Vgl. Bertelsmann Stiftung (1999), a.a.O., S. 5

⁴ Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript) a.a.O., S. 8

die Qualität des Unterrichts an der Einzelschule unter bestehenden und doch veränderbaren Vorgaben und Rahmenbedingungen und bei aktiver Mitwirkung von Lehrerinnen und Lehrern zu sichern und zu verbessern.

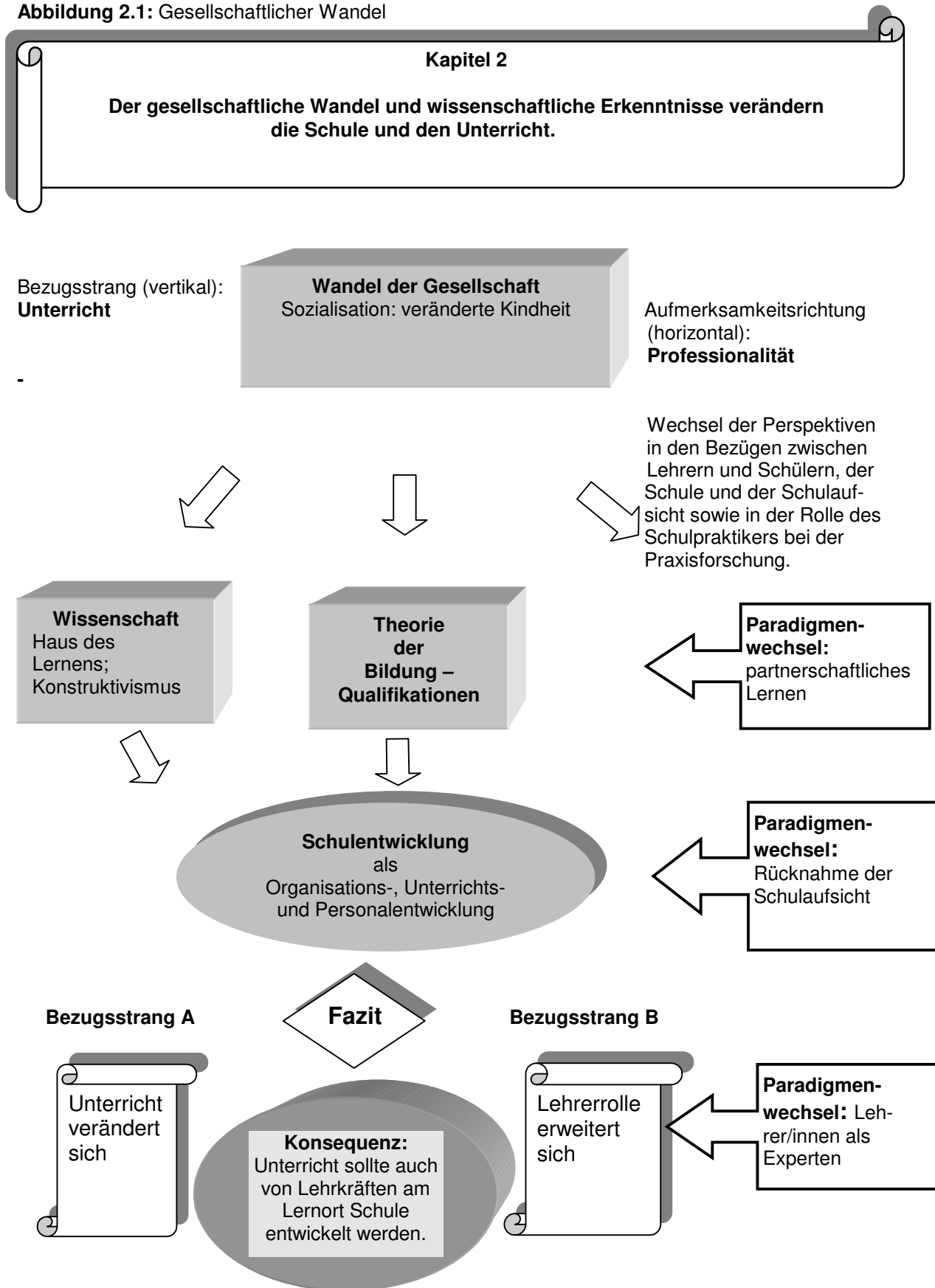
Da diese Untersuchungsmethode den Anspruch erhebt, praxisrelevante Erkenntnisse über Unterricht zu gewinnen, bedarf sie einer theoretischen Fundierung. Der hohe Grad der Bekanntheit ihrer Elemente und die Orientierung an der Praxis gewährleisten jedoch die Realisation von Vorhaben in den Schulen ohne theoretische Überfrachtung. Und obwohl dieses Kapitel veranschaulicht haben sollte, dass es bei der Aufgabe der Qualitätssicherung an der Schule nicht mehr um einen *individuellen Wahlakt* einzelner Lehrpersonen geht, gilt es, die Betroffenen zu Beteiligten zu machen, weil gegen ihren Widerstand das Ziel nicht erreicht werden kann.

2.7 Zusammenfassung der Darlegungen zum Stand der Grundlagenforschung zur Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Im zweiten Kapitel wurden relevante Faktoren betrachtet, die auf Schule und Unterricht einwirken. Die vertikal angelegte Verursachungskette führte von Ideen zur Bildungstheorie über erforderliche Qualifikationen zur Lebensbewältigung für Schülerinnen und Schüler und die Forderungen an eine zeitgemäße Schulentwicklung bis hin zu Aspekten einer neuen Kultur des Lernens. Horizontal ausgerichtete Perspektiven zum Lehren und Lernen und zur Lenkung und Qualitätsentwicklung von Schulen begründeten die Ansprüche nach einer kontinuierlichen Unterrichtsoptimierung und nach erweiterten Kompetenzen der Lehrenden. Den explizierten Akzentverschiebungen ist der Gegenstand dieser Arbeit in besonderem Maße unterworfen: 1. Veränderungen im Bildungswesen zu meistern, gehört unerlässlich zu den Aufgaben der Lehrenden. 2. Unterrichtsoptimierung bedarf konstruktiver Evaluationsformen.

Von Lehrerinnen und Lehrern wird verlangt, dass sie im Team ein Leitbild von Unterricht entwerfen, dass sie in der Lage sind, Praxisprobleme eigenverantwortlich zu lösen (H.G. Rolff) sowie Lehr- und Lernprozesse auf einer metakognitiven Ebene (Horster/Rolff) zu betrachten. Sie sollen Theorie und Praxis sinnvoll verknüpfen (R. Miller), die Grundsätze der lernenden Organisation Schule verinnerlichen und sich im Beruf kontinuierlich fortbilden, indem sie Praxis forschend evaluieren, weiterentwickeln und neu gestalten (Messner).

Abbildung 2.1: Gesellschaftlicher Wandel



Kapitel 3

3.0 „Guter Unterricht“ und die Evaluation als Methode der Optimierung

Zusammenfassung: Die Forderung nach ‚gutem‘ Unterricht wurde im zweiten Kapitel exemplarisch an der Entwicklung zur Wissensgesellschaft, an Konsequenzen, die sich aus länderübergreifenden Untersuchungen (z. B. PISA-Studie) oder aus Erkenntnissen der Kognitionsforschung ergeben, objektiv begründet.

(1) In diesem Kapitel ist zu prüfen, inwieweit die Notwendigkeit zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts infolge von ‚Umordnungen‘ in der Didaktik substantiell zu belegen ist und welche Folgerungen daraus für Methoden zur Unterrichtsevaluation am Lernort Schule zu ziehen sind.

(2) Explikationen zum Gegenstand ‚Unterrichtsevaluation‘ fassen die reflexive Methode zur Unterrichtsentwicklung begrifflich.

(3) Der Anwendung des Verfahrens am Lernort Schule wird häufig mit Zurückhaltung begegnet. Akzeptanzprobleme lassen sich beispielsweise aus dem ‚Beratungs-, Beurteilungsdilemma‘ und dem ‚Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis‘ herleiten. Erste Möglichkeiten zum Abbau von Widerständen werden aufgezeigt.

Obwohl dem Verfahren der Beobachtung und Analyse vorgeworfen wird, dass sein methodologisches Niveau für gesicherte Ergebnisse zur Qualität des Lehrens und zur Effektivität des Lernens unzureichend sei, genießt es im Ausbildungskontext der zweiten Phase und in der Schuladministration eine nahezu ungebrochene, nicht selten unkritische Akzeptanz¹. Dieser Auffassung zu widersprechen, hieße, für die Abschaffung der Methode zu plädieren. Ihr zuzustimmen, verlangt zwingend, sie zu rechtfertigen. Der Versuch, die Methode zu legitimieren, soll im Folgenden unternommen werden.

Die Ausgangsfrage lautet:² Unter welchen Voraussetzungen kann über Unterricht von Lehrpersonen intensiver als bisher kompetent mit dem Ziel reflektiert werden, die individuelle Praxis zu verbessern und darüber hinaus selbständig neue Handlungsstrategien zu entwerfen, die generell zur Unterrichtsoptimierung beitragen können?

Um Antworten zu finden, ist zu klären, inwieweit objektive gesellschaftliche und wissenschaftliche Anforderungen an die Qualität des Unterrichts von der ihm genuinen Theorie inhaltlich gefüllt werden. Dazu sind im Abschnitt 3.1 Akzentver-

¹ Dieser Vorwurf richtet sich (hier) vor allem gegen die Methode der qualitativen Sozialforschung. Vgl. Krummheuer/Naujok, a.a.O., S. 7. u. 26. Er trifft auch auf die Analysepraxis im Schuldienst mit ihrer begrenzten wissenschaftlichen Fundierung zu.

² Vgl. Kapitel 1

schiebungen von einer produkt- zur prozessorientierten Didaktik zu untersuchen und nach Auswirkungen auf die Gestalt der Unterrichtsevaluation zu befragen.

Im Abschnitt 3.2 werden Funktionen traditioneller Verfahren der Unterrichtsbeobachtung und -analyse bei dienstlichen Anlässen beschrieben, die sich zu Ritualen verfestigt haben und veränderten Anforderungen nur teilweise gerecht werden. Explikationen zum Begriff ‚Unterrichtsevaluation‘ zeigen Unterschiede zu hergebrachten Formen auf, stellen die Methode auf eine theoretische Basis und erlauben damit eine differenzierte Kennzeichnung ihres Prozesscharakters. Bei der Umsetzung der hier idealtypisch gezeichneten Evaluationsverfahren im Schulumilieu ergeben sich jedoch Probleme, die einer Nutzung des Instrumentes zur Unterrichtsoptimierung und als Mittel des forschenden Lernens durch Lehrkräfte entgegenstehen. Exemplarisch für dieses große Problemfeld werden im dritten Schritt (Abschnitt 3.3) die relevanten Bereiche des ‚Beratungs- und Beurteilungswiderspruchs‘, der ‚Beobachtungsproblematik‘ und des „Theorie-Praxis-Verhältnisses“ in der Absicht untersucht, erste Lösungsansätze für modifizierte Formen der Unterrichtsevaluation am Lernort Schule zu finden.

3.1 Zur Bedeutung didaktischer Theorien für die Unterrichtsevaluation am Lernort Schule

*Unterricht steht nicht nur isoliert für sich,
sondern ist in seiner Gestalt geprägt von der Gesellschaft,
die die Normen für die Auswahl von Lehrinhalten setzt.
(Gerd Bachmair)*

Den folgenden Ausführungen liegt die Auffassung zugrunde, dass Unterricht über die Reflexion seiner Bedingungen und Folgen mit wissenschaftlichen Mitteln¹ zu erfassen ist. Daraus lässt sich auch ableiten, dass das Unterrichten erlernt werden kann. Der Gegenstand entzieht sich allerdings einem allgemeingültigen Erklärungsmuster; denn einerseits heben unterschiedliche didaktische Theorien identische Merkmale hervor, andererseits unterscheiden sie sich aufgrund abweichender wissenschaftstheoretischer Schwerpunkte deutlich voneinander.

¹ Vgl. Schulz (1970), a.a.O., S. 16

In diesem Abschnitt wird ausgehend von diesem Ansatz eine doppelte Absicht verfolgt: Zum einen sind Veränderungen in ausgewählten didaktischen Positionen exemplarisch zu skizzieren, zum anderen Merkmale von „gutem“ Unterricht im Kontext ‚der Didaktiken‘ zu benennen. Die Ausführungen zur Unterrichtstheorie dienen jedoch nicht in erster Linie der Rezeption theoretischer Positionen. Die Intention ist vielmehr, die Entwicklung der ‚Konzeptionen‘ von einem vorwiegend rationalen Planungsverständnis hin zu einer prozessorientierten Didaktik nachzuzeichnen. Diesem Vorhaben liegt folgender Gedankengang zugrunde: Unterrichtswissenschaft reflektiert den gesellschaftlichen Wandel und nimmt neue Erkenntnisse der Lehr- und Lernforschung, Paradigmenwechsel im Interaktionsfeld Schule und Unterricht, im Lehrer-Schüler-Bezug oder zur Rolle der Lehrkräfte bei der Qualitätssicherung in ihre Programme auf. Schwerpunkte verlagern sich: Prozessorientierte Unterrichtstheorien verschieben den Akzent von einer primär normativ und summativ orientierten Belehrungs- und Bewertungspraxis in Richtung kommunikativ und formativ ausgerichteter Reflexions- und Beratungsformen. Diese begründen auf den Ebenen der Schule und der Aus- und Fortbildung die stete Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit Kategorien, die guten Unterricht konstituieren; denn sowohl ein erweitertes Verständnis von Unterricht als auch neue Ansätze der Lehr- und Lernforschung stützen den Gedanken, Lehrkräfte verstärkt in die Evaluation von Alltagsunterricht einzubinden. Daraus entsteht die Notwendigkeit zu einem Diskurs, der an den Schulen zwischen Kolleginnen und Kollegen, mit Beratern, mit Vertretern der Wissenschaft oder der Schuladministration geführt werden muss. Damit selbständig handelnde Lehrkräfte diesem Anspruch gerecht werden können, sind für das forschende Lernen am Arbeitsplatz Schule adäquate Aktionsformen und Instrumente zur Analyse und Reflexion von konkret beobachtetem Unterricht zu finden, zu begründen und einzusetzen; denn mit allgemein formulierten Hinweisen auf Forschungsmethoden und Techniken zur Unterrichtsentwicklung allein, beispielsweise durch die Kultusbehörden, ist dieses Ziel nicht zu erreichen.

Ein Beispiel:

1998 bot das Hessische Kultusministerium den Schulen einen mehrseitigen Katalog an, der von der teilnehmenden Beobachtung, der schriftlichen Befragung, der Intervallskalierung über das Interview, das Feldexperiment, die Dokumentanalyse, die Methodenkombination bis hin zur Expertenbefragung und zum Rollenspiel nahezu alles enthielt, was zu den Gegenstandsbereichen quantitativer und vor allem qualitativer Methodologien gehört¹. Um Informationen über Unterricht erfassen, sammeln und organisieren zu können, genügt es jedoch nicht, ein Methodenspektrum schulischer Evaluation in der Hoffnung aufzulisten, dass sich Lehrkräfte im Dienst einer Aufzählung von Methoden ohne jeden Vorbehalt zuwenden und daraus eigenständig praktikable Formen für ihre Handlungsvorhaben entwerfen. Es gilt vielmehr, begründete und konkrete ‚Anleitungen‘ für die Unterrichtspraktiker zu entwickeln, die variabel auf das jeweilige Handlungsvorhaben der Schule übertragen werden können. Inwieweit die Unterrichtstheorie dabei richtungsweisend sein kann, soll an einer Entwicklungsskizze untersucht werden.

Stationen auf dem Weg von produkt- zu prozessorientierten Konzepten

Um das komplexe Beziehungs- und Wirkungsgefüge „Unterricht“ mit wissenschaftlichen Mitteln erfassen und erklären zu können, formuliert die Unterrichtsforschung Modellvorstellungen. Diese Unterrichtskonzeptionen sind als theoretische Konstrukte zu charakterisieren. Mit ihrer Hilfe kann „man die komplexe Unterrichtswirklichkeit fasslich beschreiben oder im Vorgriff konzipieren“².

Sie dienen den Lehrenden bei der theoretischen und praktischen Orientierung.

Ausgangspunkt der Forschung ist ein defizitäres Verständnis von realem Unterricht. Er muss infolge des steten gesellschaftlichen Wandels, der auch Lehrereinstellungen und das Schülerverhalten sowie Wünsche und Erwartungen der Eltern und der Wirtschaft beeinflusst und verändert, in seiner Realität und Wirkung „als noch unzureichend verstanden gelten“³. Um den Ansprüchen zu genügen, die an ihn herangetragen werden, versucht die Wissenschaft, die ihn konstituierenden Momente zu erfassen und Hilfen für seine Planung und Gestaltung zu geben⁴. An diesen didaktischen Theorien orientieren sich Berufsanfänger, aber auch erfahrene Lehrkräfte, wenn es besondere schulische Situationen, wie zum Beispiel Überprüfungsverfahren oder Unterrichtsdemonstrationen, erfordern.

¹ Vgl. Hess. Kultusministerium (3), a.a.O., S. 42-48

² Salzmann (1976), a.a.O., S. 450

³ Messner (1995), a.a.O., S. 304

⁴ Vgl. Messner (1995), a.a.O., S. 304

Didaktische Modelle werden dann von Praktikern allerdings kaum noch befragt, wenn sie den komplexen und konfliktreichen Unterrichtsalltag nicht mehr zu erfassen vermögen¹. Diese Reaktion ergibt sich aus der Eigenart des Modells an sich. Es vereinfacht die Darstellung von Sachverhalten und Prozessen unter bestimmten interessierenden Gesichtspunkten und stilisiert oder vernachlässigt oft störende und hemmende Ereignisse. Analogieschlüsse auf den entsprechenden Realitätsbereich sind dann nur bedingt möglich, wenn Problemfelder ausgeklammert werden oder Sachverhalte nicht auf den neuesten Stand gebracht worden sind. Messner zieht aus dieser Tatsache den Schluss, dass eine Didaktik nur dann als hilfreich anzusehen sei, wenn sie „mit dem wirklichen Geschehen von Unterricht und seinen Akteuren im Austausch steht, sich auf die konkrete Alltagspraxis von Unterricht konzentriert und sich doch als eine am individuellen und gesellschaftlichen Ganzen des Bildungs- und Erziehungsprozesses orientierte Theorie erweist“². In diesem Zusammenhang ist auch das Wortpaar ‚produktorientiert - prozessorientiert‘ zu sehen, dessen Verhältnis zueinander in den folgenden ‚Essentials‘ von Petrat u.a. gekennzeichnet wird.

„- Unterricht ist nicht ausreichend beschreibbar, wenn man ihn undifferenziert als eine (konstruierbare) Ganzheit erfassen will, insbesondere dann nicht, wenn man dabei auf die Ergebnisse des Unterrichts als wesentliche Erkenntnisquelle rekurriert.

- Unterricht ist aber auch nicht ausreichend beschreibbar als bloße Summe von Teileinheiten (Lernstufen, Lernschritten) mit jeweils angebbaren Teilprodukten, die sich zum Lehrprodukt summieren lassen.

- Unterricht ist dagegen nur ausreichend beschreibbar, wenn man sich dem Unterrichtsprozess selbst zuwendet und ihn in einem viel umfassenderen Sinn als zeitimmanente dynamische Wirklichkeit versteht, deren ganzer Vielfalt in der Unmittelbarkeit ‚aufmerksamer‘ Beobachtung nur (noch) schwer beizukommen ist.“³

3.1.1 Die „Didaktische Analyse“ (1962) und ihre Erweiterung (W. Klafki)

Klafkis didaktisches Konzept basiert auf umfassenden bildungstheoretischen⁴ Reflexionen. Nach seiner Auffassung haben Bildung und Erziehung die Aufgabe, dem jungen Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen. Als ein Extrakt seiner syste-

¹ Vgl. Messner (1995), a.a.O., S. 306

² Messner (1995), a.a.O., S. 306

³ Petrat et. al. (1977), a.a.O., S. 10 (Hervorhebung bei Petrat)

⁴ Vgl. auch die Abschnitte 2.2.4 Exkurs: Eine Bildungstheorie, die Sinnzusammenhänge aufzeigt, und 5.2.3 Anmerkungen zum hermeneutischen Verfahren

matischen Untersuchungen zum Gegenstand ‚Unterricht‘ ist sein Aufsatz „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“¹ zu betrachten. Dieses Modell wurde in den sechziger und siebziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts zu einer anerkannten Planungshilfe für mehr als eine Generation von Lehrerinnen und Lehrern. Für Klafki ist die Unterrichtsplanung

„eine jener Aufgaben des praktischen Schulmannes, in denen Grundprobleme der Schulpädagogik wie in einem Brennpunkt zusammentreffen. Sie ist der Ort, an dem das für alle Erziehung grundlegende Verhältnis der Wechselwirkung von Theorie und Praxis, das Zusammenspiel von Erfahrung und Besinnung ausgetragen werden muss.“²

Ist es das Recht der Schüler, „zu einem selbst bestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu kommen“³, dann ist es die Aufgabe des Lehrers, in der didaktischen Analyse zu klären, worin der allgemeine Bildungsgehalt des jeweils besonderen Bildungsinhaltes liegt⁴. Klafki fasst den prinzipiellen Sinn der Planung des Lehrers in der Formel zusammen: „Die Vorbereitung soll eine oder mehrere Möglichkeiten zu fruchtbarer Begegnung bestimmter Kinder mit bestimmten Bildungsinhalten entwerfen“⁵. Um den erforderlichen Klärungsprozess der Lehrenden zu strukturieren, formuliert er fünf Grundfragen nach dem Bildungsgehalt. Sie richten sich (I) an den „allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang“ des Inhaltes, (II und III) an die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung des Themas für die Lernenden, (IV) an die Struktur des Inhaltes und (V) an seine Zugänglichkeit für die Kinder.⁶

Insbesondere die Entwicklung der Pädagogik zur kritischen Erziehungswissenschaft veranlasste Klafki, sein Modell kontinuierlich zu erweitern⁷, ohne dass er dabei seine bildungstheoretische Grundposition aufgab.

¹ Klafki (1962), a.a.O.

² Klafki (1962), a.a.O., S. 5

³ Klafki, zitiert nach Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 137 (Hervorhebung bei Jank/Meyer)

⁴ Klafki (1962), a.a.O., S. 14

⁵ Klafki (1962), a.a.O., S. 6

⁶ Vgl. Klafki (1962), a.a.O., S. 15-22

⁷ Vgl. Klafki (1980) in Adl-Amini/Künzli, a.a.O., S. 11-48

Um den Neuansatz Klafkis einordnen zu können, bedarf es an dieser Stelle einer kurzen Charakteristik der Kritischen Theorie und der kritischen Erziehungswissenschaft.

Ausgehend von der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule, insbesondere von Habermas, verfolgen die kritische Erziehungswissenschaft und die kommunikative Didaktik das Ziel, eine unserer gesellschaftlichen Lage angemessene Bildungstheorie, eine entsprechende pädagogische Theorie und daraus folgend, eine pädagogische Praxis zu entwickeln¹. „Nicht eine Idee von Erziehung und Bildung ist also Grund einer pädagogischen Praxis, sondern das soziale System im Prozess seiner Selbstverständigung und Wandlung.“² Das erkenntnisleitende Interesse der Erziehungswissenschaft ist ein „emanzipatorisches Interesse“³.

Nach Habermas besteht ein Zusammenhang zwischen Erkenntnis und Interesse. Aufgabe kritischer Wissenschaftstheorie ist es, für drei Kategorien von Forschungsprozessen einen spezifischen Zusammenhang von logisch-methodischen Regeln und erkenntnisleitenden Interessen nachzuweisen: In den Ansatz empirisch-analytischer Wissenschaften geht ein technisches, in den Ansatz historisch-hermeneutischer Wissenschaften ein praktisches und in den Ansatz handlungsorientierter Wissenschaften ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse ein⁴. Emanzipatorische Erziehung will die Lebensbedingungen der Heranwachenden verbessern, indem sie ihnen individuelle Bedingtheiten bewusst macht, die Jugendliche zur kritischen Selbstreflexion und zur Normenkritik befähigt und ihnen Wege aufzeigt, sich von unangemessenen Ansprüchen zu lösen und Änderungen anzustreben. Die Methode ist die Kommunikation, die sich – bezogen auf die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler – beispielsweise in einer betonten Subjekt-Subjekt-Relation in realen Unterrichtssituationen ausdrückt.

„Die Kritische Erziehungswissenschaft (...) versteht Erziehung und Unterricht als Momente gesellschaftlicher Praxis. Sie ist der Meinung, dass eine Gesellschaft, die Demokratie verwirklichen möchte, die also für die Ausbreitung von Humanität unter allen Menschen eintritt, auf Erziehung und Bildung nicht verzichten kann.“⁵

Sie wird „einer Pädagogik Perspektiven zu eröffnen haben, in denen ihr Maßgaben, Maßnahmen und Wege sichtbar werden, auf denen die heranwachsende Generation so in das gesellschaftliche System einzuführen ist, dass sie dieses nicht als ein notwendig Bestehendes übernimmt und sich ihm anpasst, sondern dieses auf die in ihm selbst noch verborgenen besseren Möglichkeiten gesellschaftlichen Lebens hin verändert.“⁶

¹ Vgl. Schaller (1974), a.a.O., S. 5

² Schäfer/Schaller (1976), a.a.O., S. 9

³ Vgl. Schaller (1974), a.a.O., S. 72 f.

⁴ Vgl. Habermas (1965), a.a.O., S. 154 f.

⁵ Schaller (1974), a.a.O., S. 1

⁶ Schaller (1974), a.a.O., S. 4

Klafki bezeichnet seine erweiterte theoretische Position in Anlehnung an die Kritische Theorie als kritisch-konstruktiv. Der Ansatz hat Konsequenzen für seine ‚Didaktische Analyse‘: Da Unterrichtsplanung einen Begriff vom Ziel des Unterrichts voraussetze, müsse die Grundstruktur des Unterrichts markiert werden. Diesen Anspruch versucht er selbst mit den folgenden fünf Thesen (1980) nachzukommen.¹

(1) Die generelle Zielbestimmung des Unterrichts liege darin, „den Lernenden Hilfen zur Entwicklung ihrer *Selbstbestimmungs-* und *Solidaritätsfähigkeit*, deren eines Moment *Mitbestimmungsfähigkeit* ist, zu geben“.

(2) „Der *Zusammenhang von Lehren und Lernen* wird als *Interaktionsprozess* verstanden, in dem Lernende sich mit der Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbständiger Erkenntnisse und Erkenntnisformen, Urteils-, Wertungs- und Handlungsmöglichkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen sollen.“

(3) Lernen müsse „in seinem Kern *entdeckendes bzw. nachentdeckendes* und *sinnhaftes, verstehendes Lernen*“ sein.

(4) „Im Lehr-Lern-Prozess muss das Selbst- und Mitbestimmungsprinzip in einer Folge wachsender Schwierigkeitsgrade, wachsenden Anspruchs verwirklicht werden.“

(5) Unterricht ist auch als konfliktträchtiger sozialer Prozess zu sehen. Soziales Lernen müsse deshalb im Sinne einer „*demokratischen Sozialerziehung* (...) in die Zielbestimmungen des Unterrichts und damit in die Unterrichtsplanung einbezogen werden“.

Obwohl Klafki betont, dass es sich weder bei der Didaktischen Analyse (1962) noch bei seinem revidierten Entwurf um ein normatives Kriteriensystem handle², ist zu fragen, ob sein Verständnis von Bildung zur tragenden Säule eines didaktischen Modells werden darf. Die These „Bildung und Erziehung haben die Aufgabe, dem unmündigen Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen“, sei – so merken Jank und Meyer kritisch an – „deshalb nicht als trivial zu bezeichnen, weil es in Philosophie und Wissenschaftstheorie durchaus umstritten ist, ob auf dem Boden

¹ Vgl. Klafki (1991), die folgenden 5 Punkte: a.a.O., S. 256-258 (Hervorhebungen bei Klafki)

² Vgl. Klafki (1991), a.a.O., S. 266

der Wissenschaft solche normativen Forderungen gestellt werden dürfen“¹. Da sich Klafki in seinem Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik weiterhin von einer Theorie der Bildungsinhalte leiten lässt, gilt dieser Einwand letztlich auch für sein revidiertes Planungskonzept. „Mit dem Begriff der ‚Planung‘ verbindet sich der Anspruch, die Ziele eines Geschehens systematisch zu erarbeiten und solche Handlungsformen gedanklich zu entwerfen, mit denen diese Ziele bestmöglich erreicht werden können.“² Vor allem junge Lehrkräfte vertrauen üblicherweise auf Anregungen und Hilfen der Wissenschaft. Um die Praxis zu bewältigen, richtet sich ihr Interesse weniger auf den wissenschaftstheoretischen Hintergrund eines didaktischen Konzeptes, sondern vorwiegend auf die aus den Modellen abgeleiteten „Spiegelstrich-Didaktiken“³. Diese wiederum dienen in der Analyse konkreter Unterrichtssituationen als Besprechungsraster, die den normativen Charakter der Planungshilfen verdoppeln: Sie übersehen im Falle der ursprünglichen und der erweiterten ‚Didaktischen Analyse‘ den konservativen Zug des Modells⁴, und sie verkürzen die wissenschaftlichen Implikationen, Deutungs- und Erklärungsversuche auf sich verselbständigende Abhakverfahren mit allgemeingültigen Ansprüchen für ‚guten‘ Unterricht.

3.1.2 Von der ‚Berliner Schule‘ zum ‚Hamburger Modell‘ (W. Schulz)

Spricht man von der lern-/lehrtheoretischen Didaktik, werden im gleichen Atemzug die Namen ihrer Begründer Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz genannt. Sie entwickelten ein Modell (Heimann 1960), das unter der Bezeichnung ‚Berliner Schule‘ zu einer Grundlage für die Unterrichtsarbeit von Studenten und Junglehrern werden sollte.

In seinem Aufsatz „Unterricht – Analyse und Planung“⁵ geht Schulz von der Voraussetzung aus, „dass zumindest der Lehrer an öffentlichen Schulen einer wissenschaftlichen Theorie des Unterrichts bedarf, um seinen Unterricht zureichend zu begründen, und dass er seinen Unterricht dazu benutzen muss, seine Unterrichtstheorie laufend zu überprüfen (...)“.⁶ Sein Konzept fand schnell große Zu-

¹ Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 137

² Messner (1995), a.a.O., S. 311

³ Der Begriff wurde entnommen: Messner (1995), a.a.O., S. 313

⁴ Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 153

⁵ Schulz (1965/1970), a.a.O.

⁶ Schulz (1965/1970), a.a.O., S. 13

stimmung vor allem bei jungen Lehrkräften und bei Ausbildern in den Studienseminaren. Insbesondere die ‚Strukturanalyse‘ half den einen, Unterricht zu planen und zu analysieren, und den anderen, denselben zu bewerten.

Schulz bezeichnet Unterricht als „jene Formen der Lehre (...), die den Lebenszusammenhang, in denen eine Lehrnotwendigkeit auftaucht, in der Regel verlassen, um das planmäßige Lehren mehrgliedriger Lehrgehalte in voneinander getrennten Zeitabschnitten zu ermöglichen“¹. Wollte man das Erkenntnisobjekt Unterricht unverstellt in den Blick rücken, müsse seine *formale Struktur*² hervorgehoben werden. Seine Strukturanalyse führte ihn zu den folgenden sechs Momenten³, die in ihrem Zusammenwirken Unterricht als absichtsvolles Geschehen konstituieren: die pädagogischen Absichten (Intentionalität), die Inhalte und Gegenstände (Themen), mit denen die Absichten verfolgt werden, die Verfahren (Methoden), die zur Bewältigung von Intentionen und Themen dienen sollen, und die Medien als Mittel der Verständigung zwischen den am Unterricht Beteiligten. Diese Strukturmomente verlangten Auswahlentscheidungen der Unterrichtenden⁴. „Bei diesen Entscheidungen müssen sie voraussetzen, dass die am Unterricht beteiligten Menschen und dass die Gesellschaft, in der er stattfindet, in einer Weise gegeben oder aufgegeben sind, für die dieser Unterricht eine Bildungshilfe im schon definierten Sinne leistet.“⁵ Die Lehrenden haben also die „Vorgeprägtheit“ der am Unterricht teilnehmenden Menschen, die anthropogenen Voraussetzungen (Lehrkapazität und Lernkapazität, Geschlecht, Alter, Individuallage), zu beachten, und sie müssen die sozial-kulturellen Voraussetzungen der Klasse (Frequenz, Kooperations-, Rivalisationsformen usw.) berücksichtigen⁶.

Die Berliner Schule richtet sich nicht zuletzt gegen eine als normativ gekennzeichnete bildungstheoretisch orientierte Didaktik. Ihre Absicht besteht darin, die zeitlose Struktur im Unterrichtsprozess zu erkennen und herauszuarbeiten sowie ein offenes, nicht programmatisch und inhaltlich festgelegtes System zu entwickeln, welches so zu organisieren sei, „dass es eine wertfreie theoretische Betrachtung

¹ Schulz (1965/1970), a.a.O., S. 18

² Vgl. Schulz (1965/1970), a.a.O., S. 23 (Hervorhebung bei Schulz)

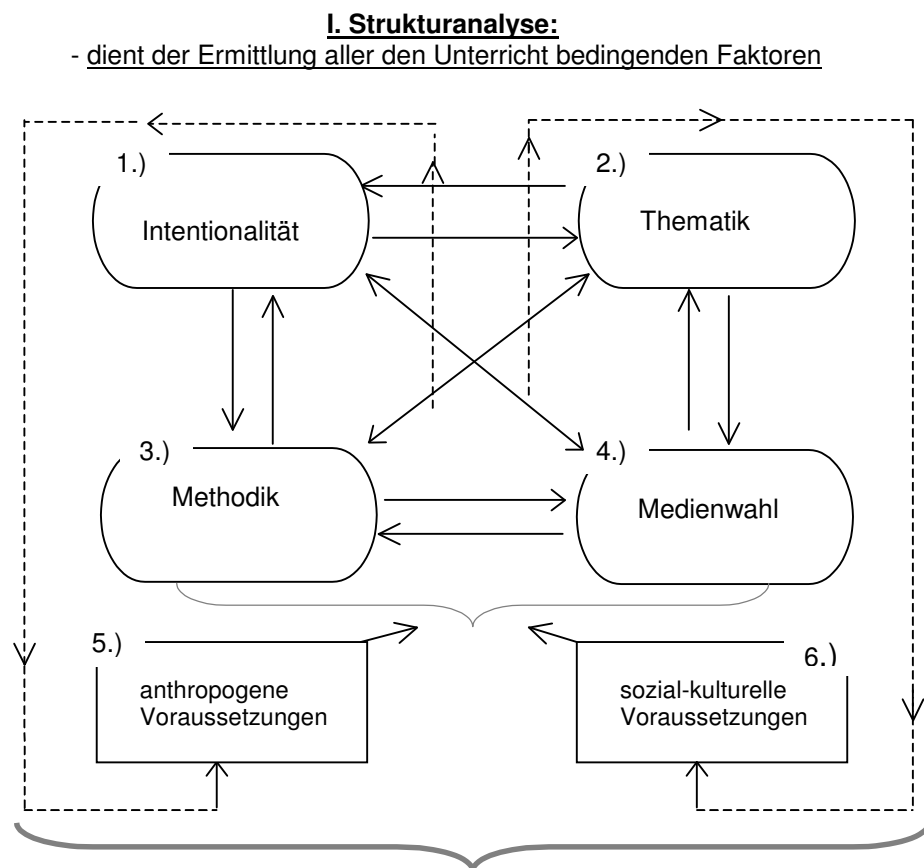
³ Vgl. Abbildung 3.1

⁴ Vgl. Schulz (1965/1970), a.a.O., S. 23

⁵ Schulz (1965/1970), a.a.O., S. 23

⁶ Vgl. Schulz (1965/1970), a.a.O., S. 36

von Unterricht auf kategorial-analytischer Grundlage ermöglicht.“¹. Graphisch lässt sich die Strukturanalyse als Raster von Begriffen zur Unterrichtsplanung und -analyse veranschaulichen, die in strenger widerspruchsfreier Wechselbeziehung stehen². Die Skizze ist aber nicht nur Endpunkt von Reflexionen, sondern gleichzeitig informativer Ausgangspunkt für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer am Unterricht.



II. Faktorenanalyse

1. Normenkritik

2. Faktenbeurteilung

3. Formenanalyse

- dient der Entscheidungsvorbereitung

- ist nicht mehr wertfrei, sondern ideologiekritisch

Abbildung 3.1 (Abbildung entnommen und geringfügig verändert: Jank/Meyer, a.a.O., S. 199)

¹ Heimann (1970), a.a.O., S. 9

² Vgl. Schulz (1970), a.a.O., S. 27

Diese Definition wurde in den siebziger Jahren ergänzt: „Unterricht nennen wir die soziale Situation, in der Unterrichten von mindestens einem Lernenden erfahren wird, gleich, ob der Träger der Absicht ein Lehrender oder mehrerer Lehrende oder eine Objektivation der Lehrenden ist“. Zu dieser Erweiterung sah sich Wolfgang Schulz durch die „Ausbreitung von Team Teaching, Unterrichtsfernsehen, Programmierem Unterricht und anderen selbstinstruierenden Materialien gezwungen, die der Selbstverständlichkeit der Struktur ‚ein Lehrer – eine Lerngruppe‘ ein Ende bereitet haben“¹. Mit dieser (ersten) Aktualisierung (1973) zeigt die lehr/lerntheoretische Didaktik auf, dass ihr Strukturmodell bedingt erweiterungsfähig ist. Allerdings bleibt die auf Erfahrung basierende formale Baugesetzlichkeit des Unterrichts bestehen, obwohl auch für Paul Heimann kein Unterricht dem anderen gleicht².

Die Kritik an dem Modell entzündete sich unter anderem an der Interdependenz-These sowie an den Begriffen ‚wertfrei‘ und ‚zeitlos‘. So sage es beispielsweise nichts über die konkrete Ausgestaltung der Interdependenz im Unterrichtsprozess und in der Unterrichtsvorbereitung³ aus. Es vertrete überdies eine positivistische Position. Aufgrund des impliziten technologischen Erkenntnisinteresses sei das Postulat der Wertfreiheit nicht einzuhalten.⁴ Auch die Annahme, dass Unterricht einer zeitlosen Struktur unterliege, ist nicht aufrecht zu erhalten, denn – so wurde im zweiten Kapitel dieser Arbeit aufgezeigt – unterschiedliche Bedingungsfaktoren üben Einfluss auf seinen Gehalt aus und modifizieren seine Gestalt.

Erfahrungsbasierter Exkurs:

Zu dem Planungs- und Analysemodell ist aus der Perspektive eines Lehrers und Ausbilders festzustellen: Die Bedeutung der formalen Strukturierung des Erkenntnisobjektes Unterricht für junge Lehrkräfte und Lehrerausbilder mit meist autodidaktisch erworbenen unterrichtstheoretischen Zusatzqualifikationen liegt in der Verständlichkeit der Begriffe, in der Überschaubarkeit, die das Nachvollziehen ermöglicht und das Planen und Analysieren erleichtert. Das Modell zeigt sowohl Studierenden als auch lernenden Lehrkräften, wie Unterricht in seinem Kern ‚grob‘ strukturiert ist, und es erweist sich als gemeinsame Basis für den Dialog von Interaktionspartnern nach einer beobachteten Unterrichtsstunde. Aus pragmatischen Gründen wird der Ansatz in der Planungs- und Beratungspraxis jedoch meist auf

¹ Schulz/Teschner (1973), a.a.O., S. 13

² Vgl. Heimann, zitiert nach Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 184

³ Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 195

⁴ Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 200

die Strukturanalyse reduziert, während Fragen zu der in dieser Betrachtung nicht skizzierten Normenkritik, Faktenbeurteilung und Formenanalyse¹ kaum gestellt werden.

Das Hamburger Modell (Wolfgang Schulz)

Paul Heimann war bestrebt, eine Didaktik zu entwickeln, die eine „wertfreie theoretische Betrachtung von Unterricht auf kategorial-analytischer Grundlage ermöglicht“². Wie bereits bemerkt, wurde dieser Theorie entgegengehalten, dass sie Unterricht rein technologisch betrachte. Es bestehe damit die Gefahr, dass er zur Durchsetzung beliebiger außerpädagogischer Zwecke und unterschiedlicher Intentionen genutzt werden könne³. Bereits Ende der sechziger Jahre begann Schulz, diese ‚Berliner Didaktik‘ zu überarbeiten. Er löste sich mehr und mehr von dem Begriff der ‚Wertfreiheit‘. Schon in seinem Aufsatz „Didaktik, Umriss einer lehrtheoretischen Konzeption einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin“⁴ aus dem Jahre 1970 näherte er sich dem emanzipatorischen Ansatz der ‚Kritischen Theorie‘: „Die Erziehungswissenschaft reflektiert die Bedingungen der Möglichkeit, unter denen die Erziehungsziele gesetzt, die Erziehungswege gewählt, unter denen beide verändert oder nicht verändert werden; sie bewirkt damit die *Emanzipation* der im Erziehungsfeld Agierenden.“⁵

Schäfer und Schaller sehen darin einen Fortschritt „der unterrichtstheoretischen Didaktik von Schulz in Richtung auf eine von uns zu entwickelnde emanzipatorische und kommunikative Didaktik, die der empirischen Unterrichtsforschung eine Basis- und Kontrollfunktion einräumt, ohne ihrer Methodologie einseitig verpflichtet zu bleiben“⁶.

1980 stellt Schulz in seinem Buch ‚Unterrichtsplanung‘ seine Neukonzeption vor, die sich als so genanntes ‚Hamburger Modell‘ in wesentlichen Punkten von der ‚Berliner Didaktik‘ unterscheidet. Er verwendet zwar weiterhin die Begriffe des Strukturmodells (Intentionalität, Thematik, Methodik, Medienwahl), nimmt ihnen aber den formalen Charakter und verbindet sie mit dem Anspruch an einen Unterricht, der die Heranwachsenden zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung

¹ Vgl. Schulz (1965/1970), a.a.O., S. 38

² Vgl. Heimann (1965/1970), a.a.O., S. 9

³ Vgl. Blankertz (1969), a.a.O., S. 110

⁴ Vgl. Schulz (1970)

⁵ Vgl. Schulz (1970), a.a.O., S. 41 (Hervorhebung bei Schulz)

⁶ Schäfer/Schaller (1976), a.a.O., S. 165

führen soll. Bezogen auf Schule und Unterricht definiert er Emanzipation als „Ablösung der Abhängigkeit von dieser ökonomisch-politisch-kulturellen Sozialisationsagentur zu kompetenter, selbstbestimmter, solidarischer Lebensführung“¹. Dabei ist er sich bewusst, dass die Unterrichtsplanung allein keine Emanzipation bewirke, sie könne aber einen Beitrag zur Erfüllung dieses Auftrages leisten².

Im Zentrum des Neuansatzes stehen vier ‚Planungsebenen‘:

- Die ‚Perspektivplanung‘³ beinhaltet die Unterrichtsvorbereitung für einen längeren Zeitraum und fordert die Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit Rahmenplänen und Schulbüchern oder mit der Wahl eines Themas.
- Die ‚Umrissplanung‘ dient der Vorbereitung einzelner Unterrichtseinheiten, die ihren Sinn zunächst unter den leitenden Gesichtspunkten erhalten, die zu ihrer Auswahl in der Perspektivplanung geführt haben⁴.
- Die Prozessplanung legt auf der konkreten Stufe des Unterrichts „die Abfolge der Unterrichtsschritte in der Zeit sowie die Kommunikations- und Arbeitsformen im einzelnen fest“⁵.
- Aufgabe der ‚Planungskorrektur‘⁶ ist es, auf Veränderungen, auf unvorhergesehene Schwierigkeiten usw. situationsspezifisch zu reagieren, die während des Realisationsprozesses eintreten.

Jahres- oder Grobplanungen und Formen der Umrissplanung hatten Junglehrer bereits vor dem Erscheinen des Hamburger Modells im Auftrag der Ausbildungsschule oder des Studienseminars zu entwerfen. Schulz aber gestaltete sie aus, schärfte sie und gab neue Anregungen. Die empfohlenen Vorgehensweisen des Didaktikers boten Orientierungen sowohl für Novizen als auch für erfahrene Unterrichtspraktiker. Unter dem Einfluss seines Modells richtete sich der Blick der Beratenden und Beurteilenden bei Lehrproben und Staatsprüfungen nicht mehr allein auf die Leistungen der Lehrperson während einer Einzelstunde, sondern verstärkt auch auf den Planungszusammenhang, in den die Lehrprobe eingebettet war (Welche Stellung nimmt die Stunde im Rahmen des Umrisskonzeptes ein?).

¹ Schulz (1980), a.a.O., S. 23

² Vgl. Schulz (1980), a.a.O., S. 23

³ Schulz (1980), a.a.O., S. 28 ff.

⁴ Vgl. Schulz (1980), a.a.O., S. 74

⁵ Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 218

⁶ Vgl. Schulz (1980), a.a.O., S. 178

Als die bedeutendste Veränderung im Vergleich zum Berliner Modell ist der Vorschlag des Erziehungswissenschaftlers zu betrachten, die Unterrichtsplanung und den Unterrichtsprozess in Form einer themenzentrierten Interaktion mit den unmittelbar beteiligten Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und den Eltern zu gestalten¹. Das Ziel des Verfahrens ist, „die Balance zwischen Sachansprüchen, Personalansprüchen und Gruppenansprüchen“² der Beteiligten herzustellen. „Der Anspruch auf Hervorbringung, Entfaltung, Wiederherstellung in dieser Gesellschaft handlungsfähiger Subjekte als letztes Ziel didaktischen Handelns in diesem Feld wird“, so begründet Schulz seinen Entwurf, „nur über entsprechende Mittel und Wege erreicht. Deshalb: So sehr es auch unserem gegenwärtigen Planungsalltag widersprechen mag, nicht am Schreibtisch des einsam planenden Lehrers, sondern in der *Interaktion* mit den Schülern, gegebenenfalls mit anderen Lehrern, mit Eltern, mit Gästen fallen in diesem Modell die planerischen Entscheidungen“³.

Zu dem Vorschlag zur Unterrichtsplanung ist unter den Aspekten seiner Ableitung aus bildungstheoretischen Positionen und seiner Verwendung bei Leistungsbeurteilungen festzuhalten:

Die Gefahr, dass auch dieses Planungsmodell als Kontrollinstrument bei der Unterrichtsauswertung missbraucht werden könnte, besteht dann, wenn beispielsweise eine Seminargruppe versucht, das Konzept der themenzentrierten Interaktion experimentell zu erkunden und anzuwenden, während der zuständige Ausbildungsleiter die Ergebnisse des Projekts zur Grundlage von Einzelbeurteilungen der Teilnehmer nutzt. Nicht die Bewertung von Leistungen, sondern die Hinwendung zu den Schülerinnen und Schülern als Partner der Lehrenden hebt diesen didaktischen Ansatz von dem Strukturmodell der ‚Berliner Didaktik‘ ab.

Allerdings hat der damit einhergehende „Verzicht auf das Wertfreiheits-Postulat der Didaktik (...) weitreichende wissenschaftstheoretische Folgen“⁴, weil das Hamburger Modell ebenso wie Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik von bildungstheoretischen Grundannahmen ausgeht und infolgedessen normative Züge aufweist⁵.

¹ Vgl. Schulz (1980), a.a.O., S. 65

² Schulz (1980), a.a.O., S. 77

³ Schulz (Adl-Amini), a.a.O., S. 65 (Hervorhebung bei Schulz)

⁴ Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 221

⁵ Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 221

Einen weiteren Einwand erhebt Messner: Das Modell vertraue auf die Interaktion mit den Schülern bereits im Prozess der Unterrichtsplanung. Dadurch werden Schüler zu Mit-Didaktikern und somit zu Mitträgern didaktischer Kopflastigkeit. Nicht die Planung, sondern die Wirklichkeit des Unterrichts sei jedoch das, was sie primär betreffe¹. Wird in dieser Arbeit im Sinne der skizzierten Paradigmenwechsel und einer Beziehungsdidaktik² von der Subjekt-Subjekt-Relation zwischen Lehrkräften und Lernenden argumentiert, ist gemeint, dass sich Schülerinnen und Schüler im Lern- und Interaktionsprozess, im Medium des Unterrichts als Subjekte behaupten können müssen.

Exkurs:

Um den Vorbehalt gegen den normativen Charakter sowohl in Klafkis bildungstheoretischem Ansatz als auch im Hamburger Modell von W. Schulz wissenschaftstheoretisch zu belegen, folgt den allgemeinen Ausführungen eine unkommentierte Bestimmung der Begriffe ‚Werte‘, ‚Normen‘, ‚Werturteil‘ und ‚Werturteilsfreiheit‘.

Werte und Normen:

„*Werte* sind allgemeine Begriffe, die durch Abstraktion aus Wertungen, also aus konkreten einzelnen Erlebnissen gewonnen worden sind. In *Werturteilen* wird Gegenständen Wert zugeschrieben. Sie werden durch Wertbegriffe in positiver oder negativer Hinsicht ausgezeichnet.“

„Da ein Werturteil nicht einen bestehenden Sachverhalt aussagt, an dem man es prüfen könnte, sondern eine Forderung, ein Sollen ausspricht, kann es auch nicht wahr oder falsch sein, sondern nur gültig oder ungültig (hinsichtlich der Begründung der Forderung nach allgemeiner Anerkennung), richtig oder unrichtig (hinsichtlich der logischen Ableitung aus anderen allgemeineren Werturteilen).“

„*Normen* sind Vorschriften für das Verhalten. Sie können in verschiedenen Bereichen gelten: neben moralischen Normen gibt es solche für das wissenschaftliche, technische, wirtschaftliche, politische, erzieherische oder künstlerische Handeln. Ebenso wie Werturteile können Normen aus Tatsachen logisch abgeleitet werden. Normen formulieren Ziele und die Bedingungen für die Erreichung von Zielen. Diese Bedingungen werden nur dadurch zu Vorschriften, dass das Ziel gewollt wird. Ihre Geltung hängt also von der Geltung der Werturteile ab, durch die bestimmten Zielen oder Zwecken Wert zugeschrieben wird.“

„Die Forderung nach Werturteilsfreiheit bedeutet keineswegs, dass der Wissenschaftler sich aller Wertbindungen enthalten solle, sondern lediglich, dass er dem Zentralwert der Suche nach Wahrheit den Vorrang einräumt und sich nach jenen Normen des Vorgehens (d. h. nach den Regeln der wissenschaftlichen Methode) richtet, deren Einhaltung erfahrungsgemäß am sichersten zu wissenschaftlichen Erkenntnissen führt.“³

¹ Vgl. Messner (1995), a.a.O., S. 315

² Vgl. Absatz 5.3.5: Beziehungsdidaktik: Kommunikation heißt Inhalt und Beziehung

³ Brezinka (1971), a.a.O., S. 67, 68 und 71

Luhmann¹ macht darauf aufmerksam, dass Normen auf der Möglichkeit beruhen, Motive abzulehnen, zu bekämpfen und zu sanktionieren. Sozialisation müsse sich auf ein Leben in permanenter Unsicherheit vorbereiten. „Das mag eines der Motive sein, die zur Übernahme von Normen anregen, die auch dann gelten, wenn gegen sie verstoßen wird.“²

Ohne die wissenschaftstheoretischen bzw. systemtheoretischen Positionen Brezinkas und Luhmanns an dieser Stelle angemessen kommentieren zu können, bleibt festzuhalten: Eine Didaktik ist nicht schon deshalb von vornherein abzulehnen, weil sie sich an erzieherische Werte und Intentionen bindet. Das gilt vor allem für die Arbeiten von Klafki und Schulz, die von ‚positiven‘ Wertbegriffen für die Bildung und Erziehung Jugendlicher ausgehen.

3.1.3 Lernzielorientierte Konzeptionen zur Unterrichtsplanung und -auswertung

*„Behaviorismus!? Das ist eine Theorie,
mit der man Bären zum Tanzen bringen kann.“
(Wolfgang Marx)*

Der lernzielorientierte Unterricht basiert in seinen wesentlichen Elementen auf dem Behaviorismus. Diese „Spielart positivistischen Denkens“³ vertritt eine Position, die eine objektive Betrachtungsweise der beobachtbaren, offenen Reaktionen von Mensch und Tier anstrebt. Ihr Wissenschaftsverständnis wird dadurch gekennzeichnet, dass nur die Aussagen als wissenschaftlich anerkannt werden, die überprüfbar auf beobachtetes Verhalten zurückzuführen sind. Das Wortpaar ‚Reiz und Reaktion‘ ist für den Behaviorismus von besonderer Bedeutung. Reaktionen auf Reize sind unter spezifischen Bedingungen beobachtbar und damit wissenschaftlich zu erfassen und bei Berücksichtigung bestimmter Maßgaben auch zu beeinflussen, zu lenken oder zu ändern.⁴ Als ein Pionier dieser Position der Verhaltensforschung, deren Interesse sich auf das Lernen richtet, wird Edward L. Thorndike betrachtet. In Experimenten mit Tieren versuchte er, tierisches Verhalten zu erforschen und aus Versuchsergebnissen Analogien zum menschlichen Lernen herzustellen.

¹ Vgl. Luhmann (2002), a.a.O., S. 38

² Luhmann (2002), a.a.O., S. 49

³ Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 102

⁴ Gagné (1969), a.a.O., S. 10

Gagné drückt eine wesentliche Erkenntnis Thorndikes (1898) prägnant wie folgt aus: „Wenn ein motivierter Lernender mit einer neuen Situation konfrontiert wird, unternimmt er verschiedenartige >Versuche<, um Befriedigung zu erlangen. Weitgehend durch Zufall verfällt er früher oder später auf eine Reihe von Reaktionen“¹, denen die Befriedigung des Motivs folgt. Die Verstärkung nach einer ‚richtigen‘ Reaktion führt zum Erlernen einer Handlung. Thorndike bezeichnete eine als Versuch und Irrtum angelegte und durch Verstärkung gefestigte Verhaltensänderung als ‚Gesetz der Wirkung‘². Vergleichbare Experimente unternahm B. F. Skinner (1938). Auch er gelangte in Tierversuchen zu dem Ergebnis, dass die >Bekräftigung< ein wesentlicher Faktor für tierisches Lernen ist³. Obwohl der Prototyp des tierischen „Versuch-und-Irrtum“ nicht als repräsentativ für das menschliche Lernen betrachtet werden könne, fanden Unterrichtstechniken, die u. a. auf die Verhaltensforschung zurückzuführen sind, in den siebziger Jahren große Beachtung in der Unterrichtstheorie. Ein Beispiel für ihre Übertragung auf den (programmierten) Unterricht gibt Robert Glaser:

„Die Reaktion ist das erste Ziel der technologischen Handhabung des Unterrichts. Da die Unterrichtsvorgänge in definierbaren Veränderungen der Schüler-Reaktionen resultieren sollen, ist es ihre Aufgabe, die Reaktionen unter die Kontrolle der erwünschten Stoff-Stimuli zu bringen. In dieser Hinsicht können wir Methodologisches vom Experimentalpsychologen lernen: Damit sie in der richtigen Weise aufgebaut werden können, müssen die Reaktionen des Lernenden ‚operational‘ (verhaltenspsychologisch) soweit wie möglich definiert werden – ebenso wie im Laboratorium die zu lernende Aufgabe vom Psychologen sorgfältig definiert wird.“⁴

Auch menschliche Lernprozesse können, das enthält diese Aussage, absichtlich und planmäßig zum Zwecke der Beobachtung und Kontrolle angestoßen werden. Voraussetzung für die Messung von Reaktionen auf bestimmte Stimuli ist, dass das, was gemessen werden soll, vor der Ausführung durch operationale Definitionen eindeutig fixiert ist.

¹ Gagné, (1969), a.a.O., S. 15 (Hervorhebung bei Gagné)

² Vgl. Gagné, (1969), a.a.O., S. 15

³ Gagné, (1969), a.a.O., S. 15 (Hervorhebung bei Gagné)

⁴ Glaser (1969), a.a.O., S. 45

Für den Unterricht bedeutet diese Forderung, dass operationalisierte Lernziele in der Planung vorangehen. „Unter Lernziel versteht man eine Absicht, die durch die Beschreibung der erwünschten Veränderung im Lernenden mitgeteilt wird – eine Beschreibung von Eigenschaften, die der Lernende nach erfolgreicher Lernerfahrung erworben hat.“¹

„Sich die Bedeutung von allgemeinen Lernzielen klarmachen, die Ziele auf konkretere Verhaltensweisen und Inhalte beziehen: das könnte man als ‚*Operationalisierung*‘ im weitesten Sinne bezeichnen. Im engeren erfahrungswissenschaftlichen Sinn ist ‚*Operationalisierung*‘ ein Begriff, der sich auf einen Ableitungszusammenhang von allgemeinen Zielformulierungen und konkreten messbaren Verhaltensweisen bezieht.“² Lernen wird verstanden als „eine Änderung in menschlichen Dispositionen oder Fähigkeiten, die erhalten bleibt und nicht einfach dem Reifungsprozess zuzuschreiben ist. Die Art des Wandels, die man Lernen nennt, zeigt sich als eine Verhaltensänderung, und man zieht den Schluss auf Lernen, indem man vergleicht, welches Verhalten möglich war, bevor das Individuum in eine Lernsituation gebracht wurde, und welches Verhalten nach einer solchen Behandlung gezeigt wird.“³ Unterrichten heißt dann, „die Bedingungen des Lernens, die außerhalb des Lernenden bestehen, zu arrangieren“⁴. Die Frage, ob am Ende einer Stunde oder Einheit tatsächlich Lernen erfolgt ist, lässt sich adäquat beantworten (verifizieren, falsifizieren), wenn die intendierten Verhaltensdispositionen in Gestalt operational definierter Lernziele vor Eintritt der Lernenden in eine Lernsituation vorlagen.

Das Bestreben, den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zu steigern, und die Erkenntnis, dass Lernleistungen speziell an operational definierten Lernzielen zu messen sind, lösten einen Boom in der Entwicklung von Lernzielen und von Systemen zur Klassifikation derselben aus. Es ging dabei nicht allein um die Frage, wie man aus Leitideen konkrete Lernziele mit einem hohen "Grad an Eindeutigkeit und Präzision"⁵ deduziert, sondern auch um eine Methode der Ziele selbst. Als ein Ergebnis dieses Bemühens sind Lernzieltaxonomien zu betrachten, die

¹ Mager (1970), a.a.O., S. 3

² Becker/Haller et.al. (1975), a.a.O., S. 39 (Hervorhebung bei Becker/Haller et.al.)

³ Gagné (1969), a.a.O., S. 10 f. (Hervorhebung bei Gagné)

⁴ Gagné (1969), a.a.O., S. 27

⁵ Möller (1973), a.a.O., S. 75

wesentliche Unterscheidungsmerkmale für die Definition von Lernzielen in der kognitiven, affektiven und psychomotorischen Dimension bieten. Taxonomien – nach Bloom sind es Schemata, in denen Phänomene aufgrund von Eigenschaften und gegenseitigen Beziehungsaspekten geordnet dargestellt werden¹ – sollen dem Lehrenden bei der Spezifizierung und Hierarchisierung von Lernzielen helfen. Die Protagonisten des ‚Lernzielorientierten Unterrichts‘ sehen die Vorteile ihres Konzepts u. a. darin, dass explizit dargestellte operationalisierte Lernziele dem Schüler eindeutig sagen, was ihm vermittelt werden soll und welche Leistung nach Abschluss einer organisierten Lernsequenz von ihm erwartet wird. Lernziele führen somit zu einer größeren Transparenz für die Lernenden. Die Forderung nach der genauen Bestimmung von Lernzielen zwingen die Lehrenden auf der anderen Seite zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Intentionen, die sie mit ihrem Unterrichtsvorhaben verfolgen.

Kritiker weisen auf die Gefahr hin, dass die Fremdbestimmung der Schüler mittels starrer Unterrichtsstrukturen verstärkt werde, Lernziele des Lehrers nicht unbedingt auch die Ziele der Schüler seien, objektivierte Lernzielkontrollen zu unpädagogischen Ausleseinstrumenten werden und der Unterricht selbst stark lehrerzentriert ausgerichtet sei. Strenge Lernzielorientierung hemme zudem die *Spontaneität von Lehrern und Schülern*, weil nur die auf das angestrebte Endverhalten passenden Aktivitäten der Lernenden zugelassen werden.²

Der Operationalisierung von Zielen im Sinne Magers³ und den Lernzieltaxonomien Blooms⁴ wurde spätestens seit Ende der siebziger Jahre entgegengehalten, dass sie Gegenstandsbereiche parzellieren, Gesamtzusammenhänge auseinander reißen und die Unterrichtstechnologie überbetonen. Erst recht verhinderten sie kreative Schülerleistungen (...) und vernachlässigten sie emanzipatorische Bildungsinteressen⁵. Für den Fachdidaktiker für Politische Bildung Schmiederer ist „Lernzielorientierung (...) die moderne, technologische Form der Planung eines entfremdeten Unterrichts“⁶.

¹ Vgl. Bloom (1972), a.a.O., S. 30 f.

² Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 309 (Hervorhebung bei Jank/Meyer)

³ Vgl. Mager (1970)

⁴ Vgl. Bloom (1972)

⁵ Vgl. Schmiederer (1977), a.a.O., S. 73-75

⁶ Schmiederer (1977), a.a.O., S. 77

Trotz dieser Kritik verweisen Jank und Meyer auf den ‚Siegeszug‘, den das Konzept nicht nur in Lehrerseminaren, sondern auch in der Schulaufsicht erfahren hat, im Schulalltag sei es dagegen wenig beachtet worden.¹ Dieser Wertung ist – wie der folgende Exkurs aufzeigen soll – im Blick auf die Wirkungsweise und -dauer des Konzepts für die Beobachtungs- und Beratungspraxis in der Gegenwart nur zum Teil zuzustimmen.

Reduktion der didaktischen Vielfalt (erfahrungsbasierter Exkurs:²)

Die Tendenz einer einseitig ausgerichteten Lernzielorientierung kam in den siebziger Jahren selbst in amtlichen Richtlinien zum Ausdruck. Man darf von Pragmatismus sprechen, wenn die Zweckmäßigkeit – hier: die Messbarkeit von Schülerleistungen und Lehrbefähigungen – sowohl für die Unterrichtsarbeit der Referendare als auch für die Beurteilertätigkeit des Ausbilders zu einem entscheidenden Bestandteil für das Unterrichtsverständnis in der Zweiten Phase wird.

Lehramtsanwärter und Fachleiter in Hessen hatten bei der schriftlichen Vorbereitung und der Durchführung des Unterrichts auf die "Formulierung der Unterrichtsziele" und die "Anwendung geeigneter Verfahren zur Lernerfolgskontrolle" zu achten. Bei der Begutachtung einer pädagogischen Prüfungsarbeit war zu fragen, ob "Verfahren der Lernzielkontrolle sachgerecht eingesetzt, begründet und dokumentiert (werden)"³.

Wenn in Verordnungen die Formulierung von Lernzielen und deren Überprüfung als Inhalte der pädagogischen Ausbildung aufgeführt werden, ohne dass eine Relativierung hinsichtlich der Prinzipien anderer didaktischer Positionen erfolgt, die beispielsweise den Wert des Unterrichts nicht allein im messbaren Lernzuwachs sehen, muss zwangsläufig der Eindruck entstehen, dass zweckrationale Unterrichtsstrukturen im Vorbereitungsdienst eine Monopolstellung einnehmen.

Es ist zwar der Sinn amtlicher Regelungen, einheitliche Grundsätze aufzustellen, Richtungen anzuzeigen, zu begrenzen oder auszugleichen; die Curricula zur schulpraktischen Ausbildung junger Lehrer sollten aber so offen angelegt sein, dass in jedem Falle Freiräume für neuere Entwicklungen in Unterrichtstheorie und -praxis erhalten bleiben. Bei den Adressaten darf nicht der Eindruck entstehen, dass ein bestimmtes didaktisches Konzept amtlich verordnet werde.

Der Verbreitung zweckrationaler Konzepte kam ein weiterer Umstand entgegen: Junge Lehrkräfte suchen nach Richtlinien, Handreichungen und Hilfen, die ihnen die Arbeit im Klassenzimmer erleichtern und eine stete Verbesserung ihrer Unterrichtstätigkeit bewirken sollen. Sie stoßen dabei auf mehr oder minder verbindliche Planungs- und Beurteilungskonzepte der Ausbilder sowie auf Setzungen in amtlichen Verordnungen über die Ziele des Vorbereitungsdienstes.

¹ Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 300

² Vgl. Angermann (1983), a.a.O., S. 323 f.

³ Der Hessische Kultusminister (Amtsblatt 1978), a.a.O., S. 61 ff.

Ihnen wurde im Falle der hessischen Vorgaben bewusst, dass man in der Zweiten Phase lernzielorientierte Strukturen offensichtlich favorisiert. Auffallend im Verhalten vieler Referendare war nun, dass selbst dann eine Annäherung an zweckrationale Prinzipien erfolgte, wenn sie sich im Studium neueren Ansätzen - beispielsweise der Theorie ‚offener‘ Curricula - zugewandt hatten.

Diese Haltung erscheint verständlich: Referendarinnen und Referendare sowie Berufsanfänger werden bei ihrer Unterrichtsarbeit beobachtet, danach beraten, aber auch beurteilt. In dieser Situation kommen ihnen lernzielorientierte, lehrerzentrierte, methodisch straff artikulierte Unterrichtskonzeptionen sehr entgegen. Diese Ansätze strukturieren zum einen die schriftliche Vorbereitung und dienen der Ökonomisierung der Planungsarbeit. Zum anderen versprechen sie wegen ihres streng organisierten Aufbaus eine hohe Konsistenz im Stundenablauf und verringern auf diese Weise das Risiko des Eintretens unvorhergesehener Ereignisse, die negativ beurteilt werden könnten. Das Fazit aus einer dergestalt interpretierten Praxis lässt sich folgendermaßen formulieren:

Die Anwendung vornehmlich zweckrational ausgerichteter Planungs- und Beurteilungsmuster bei Unterrichtsanalysen durch Ausbilder, das Bevorzugen lernzielorientierter Konzepte in den Richtlinien der Schulaufsicht und das Bestreben junger Lehrer nach Ökonomisierung der Planungsarbeit sowie nach Konsistenz im Unterrichtsablauf führen zu einem wenig wünschenswerten Schematismus in den Lehr- und Lernweisen. Unterricht erstarrt zu einem hochritualisierten Interaktionsmuster, das in der Grundstruktur nur wenig variiert¹.

Komplexe Unterrichtsinhalte werden vor allem aus Gründen eines gesicherten, „risikoarmen“ Ablaufes in kleinste Lernsequenzen zerlegt und bei Vernachlässigung des Inhaltes als Teilziele der Lektion bezeichnet. Dabei wird häufig übersehen, dass sich der Gehalt des Themas von den Lernenden meist nur in seiner Ganzheit erschließen lässt.

Die Möglichkeiten der Lehrenden, unterschiedliche didaktische, fachdidaktische oder curriculare Konzeptionen zu erproben, werden auf ein Mindestmaß reduziert.

3.1.4 ‚Lehrer und Schüler machen Unterricht‘ (Boettcher)

In der Absicht, moderne Formen der Organisation und neue Lehrtheorien in die Planung, Steuerung und Auswertung von Unterricht einzubringen, überschreiten Boettcher et. al. die erweiterten Modelle von Klafki und Schulz, indem sie eine Theorie derzeitiger Unterrichtspraxis entwerfen, der das ‚System‘ von Unterricht zugrunde liegt, wie es in der Schule und in den Lehrerbildungsseminaren² überwiegend angewandt wird. Ihr Weg weist hin zu einer prozessorientierten Didaktik, die den Schüler planend und handelnd ausdrücklich in den Lehr- und Lernprozess einbezieht.

¹ Vgl. Grell (1977), a.a.O., S. 62

² Vgl. Boettcher et. al. (1976), a.a.O., S. 1

Die Autoren fragen, wer den Unterricht plant, steuert und auswertet. Dabei richten sie ihre Aufmerksamkeit auf die Akteure im Klassenzimmer, denn – so lautet der Titel ihres Buches – Lehrer und Schüler machen Unterricht. Sie entfalten mit Hilfe der Begriffe ‚Arbeitsziel‘, ‚Arbeitsprozess‘ und ‚Arbeitsergebnis‘ einen Bezugsrahmen, in den Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler gleichermaßen eingebunden sind. Sie ‚entlasten‘ den Lehrer in seiner Steuerungsfunktion insofern, als sie nachweisen, dass er nicht allein verantwortlich ist für sein Handeln im konkreten Unterricht. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich leiten lassen von Richtlinien und behördlichen Verordnungen, von methodischen Trends oder von einem didaktischen Konzept, das ihnen – beispielsweise in der Ausbildung – nahe gelegt wird.¹ Boettcher und Mitarbeiter zeigen sich vor allem davon befremdet, dass die Lernenden selbst nahezu keinen Einfluss auf den Gehalt und die Gestalt des Unterrichts ausüben. Ihre tatsächlichen Interessen würden nicht erkundet, sie blieben prinzipiell außergeleitete Objekte².

„Schüler wurden im traditionellen Unterricht (...) – als gehorsame und weniger gehorsame – Vollstrecker von Lernanordnungen der Lehrer angesehen und behandelt. Eine solche Praxis übersieht völlig, dass Schüler ganz allein darüber ‚entscheiden‘ können (...), welche Lernstoffe und Fertigkeiten sie erwerben, behalten und anwenden wollen.“³

Ausgehend von dieser Mangelsituation erheben Boettcher und Mitautoren die Forderung, die Lernenden an der Planung und Auswertung ihres Unterrichts angemessen zu beteiligen.⁴ Arbeitsziele, die den Unterrichtsprozess im Blick auf Themen, Arbeitsschritte und Ergebnisse ordnen (Boettcher, S. 27), sind in der offenen Aussprache, im permanenten Aushandeln (Boettcher, S. 34) zwischen Lehrenden und Lernenden zu regeln. Im Kontext der von Richtlinienkommissionen oder vergleichbaren Instanzen vorgegebenen Richtzielkataloge betrachten sie das von ihnen vorgeschlagene Modell insofern als ein *offenes Curriculum* (Boettcher, S. 35), „als die Zuordnung von konkreteren Zielformulierungen in die Verantwortung der unmittelbar Betroffenen gelegt ist – in der Regel ausdrücklich in die Hand von Schulkollegien und der Lehrer, zumindest implizit sind die Schüler nicht aus-

¹ Vgl. Messner (1976), a.a.O., S. 9 f.

² Vgl. Boettcher et. al. (1976), a.a.O., S. 69

³ Boettcher et. al. (1976), a.a.O., S. 6 (Hervorhebung bei Boettcher),

⁴ Boettcher et. al. (1976), a.a.O., S. 43 (Aus Gründen der Überschaubarkeit werden die Literaturverweise zu Boettcher (1976) in den Textfluss des folgenden Abschnitts eingefügt.)

geschlossen“ (Boettcher, S.36). Ziel der Autoren ist es, eine didaktische Theorie als Hilfe für die in der Unterrichtspraxis Tätigen zu entwickeln, die sich im pädagogischen Handlungsfeld erfüllt (Boettcher, S. 74). Sie soll es denjenigen, die gemeinsam Unterricht erlebt haben, ermöglichen, ihre je subjektiven Deutungen verbal auszutauschen, zu vergleichen, und sich zu verständigen (Boettcher, S. 75), um zukünftigen Unterricht besser zu planen und zu steuern. Nach diesem kommunikativen Ansatz

„sei (es) prinzipiell möglich, dass sich Menschen über die Maximen und Implikationen ihres Handelns verständigen, d. h. über Ziele, Normen, persönliche und gesellschaftliche Deutungen, und dass eine solche Verständigung generell sinnvoll ist.“¹

Als relevante Prinzipien und Kategorien ihres Modell einer kommunikativen Didaktik betrachtet Boettcher, dass die Lernenden an den Entscheidungen der Lehrenden teilhaben, dass sie schrittweise an diskursive Verhandlungen über das Planen und Auswerten des Unterrichts herangeführt werden, dass als Gesprächsstil die symmetrische Kommunikation bei der Unterrichtsauswertung vorherrscht, Formen der Metakommunikation zwischen Schülern und Lehrern erlernt und realisiert sowie variable Planungs- und Auswertungsmuster erstellt werden, die auch von den Heranwachsenden benutzt und verstanden werden können (Boettcher, S. 80 f).

Die uneingeschränkte Hinwendung der Autoren zur kommunikativen Didaktik (Schäfer/Schaller), bedeutet eine deutliche Abkehr von den tradierten Modellen lehrerzentrierter Unterrichtstheorien (Boettcher, S. 80). Der im zweiten Kapitel dieser Arbeit angesprochene Perspektivenwechsel in der Lehrer-Schüler-Relation hin zur Subjekt-Subjekt-Beziehung wird in nahezu radikaler Form vollzogen. Darin liegt allerdings auch die Schwäche der Theorie. Sie zeigt sich im Problem ihrer Realisierbarkeit, das die Autoren auch mit einem Katalog relativierender Argumente (Boettcher, S. 147-152) nicht zu lösen vermögen. Obwohl durchaus Varianten der kommunikativen Didaktik im so genannten offenen Unterricht in der Schule praktiziert werden, Lehrkräfte also projektierte Lehrziele und Lehrinhalte von Schülerinnen und Schülern in Frage stellen lassen, Rückfragen beantworten und gemeinsam mit ihnen Alternativen entwickeln², bedarf es zur breiten Anerkennung

¹ Boettcher et. al. (1976), a.a.O., S. 77 (bei Boettcher kursiv hervorgehoben)

² Vgl. Messner (1976), a.a.O., S. 13

ihres Ansatzes weiterhin eines Diskurses, in den nicht nur die Betroffenen selbst, sondern alle an Schule unmittelbar beteiligten Gruppen und Instanzen einzubeziehen sind.

„Sichtbar ist (...), die Schaffung qualitativ anderer Kommunikationssituationen (stößt) auf prinzipiell institutionelle Grenzen des derzeitigen Schulsystems (...)“¹, konstatierte Messner bereits 1976. Da sich diese Situation bis heute nicht entscheidend geändert hat, besteht „die konstruktive Aufgabe der Didaktik darin, Wahrnehmungs- und Handlungskategorien für angemessene unterrichtliche Kommunikationsprozesse zu entwickeln“² und neue Beziehungs- und Interaktionsformen zu praktizieren. Der langwierige Prozess bis zu einer verstärkten Akzeptanz einer kommunikativen Didaktik in allen Schulformen und -stufen könnte verkürzt werden, wenn man die Schrittfolge veränderte: Auch wenn heute in der didaktischen Planung der Lehrenden ein großes Maß an Sensitivität für die Interessen der Schülerinnen und Schüler gegeben ist, wenn Unterricht als ein Angebot mehrerer Alternativen verstanden wird, das mit den Heranwachsenden zu besprechen ist³, wenn Lehrer ihr Planungsmonopol in Projekten, im handlungsorientierten Unterricht zurücknehmen und zur Metakommunikation anregen, müsste diesem zweiten Schritt ein erster vorausgehen. Gemeint ist, dass es zunächst den Lehrkräften ermöglicht werden muss, in den Belangen der Unterrichtspraxis aus ihrer Objektrolle herauszutreten. Sie müssen auf dem Fundament ihres Expertenwissens diskursiv an der Unterrichtsentwicklung mitwirken, an einem gleichberechtigten symmetrischen Austausch über Unterricht beteiligt werden, der Feedback und Metakommunikation beinhaltet, so dass sie letztlich überzeugt kommunikativen Formen der Unterrichtsgestaltung, beispielsweise im handlungsorientierten Unterricht, realisieren.

Boettchers Ansatz, der aus dem Jahre 1976 stammt, ist heute nicht nur fester Bestandteil des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über den Wandel des Bildungssystems, sondern auch der Qualitätsstandards zur Lehrerbildung in den Bundesländern.

¹ Messner (1976), a.a.O., S. 22

² Messner (1976), a.a.O., S. 20 f.

³ Vgl. Messner (1976) a.a.O., S. 23

„Die Universalisierung der Schülerrolle mit dem Trend zur Selbstelektion im Zuge der Individualisierung der Bildungsentscheidung bedeutet gleichzeitig eine Ausweitung des symbolischen Lernens im ausdifferenzierten Bildungssystem, getrennt vom Leben in anderen Bereichen der Gesellschaft. Der sprachlich-diskursive Kommunikationsstil wird dadurch sukzessive zur herrschenden Form“ im Bildungssystem.¹

„Schülerinnen und Schüler bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht angemessen zu beteiligen“ und die „Lernumgebungen so zu gestalten, dass zielorientiertes, problemorientiertes, handlungsorientiertes und selbstreguliertes Lernen in einem förderlichen Lernklima gewährleistet ist“², setzt voraus, dass junge Lehrkräfte diese Lernformen, wenn schon nicht selbst erlebt, zumindest aber unter kompetenter Anleitung und nach dem Vorbild von Experten beobachtet haben.

3.1.5 Handlungsorientierung (Jank und Meyer)

Für eine intensivere handlungsorientierte Gestaltung des Unterrichts plädieren Jank und Meyer. Das Motiv für die Identifikation mit diesem Konzept liegt für die Autoren in Schwachstellen des herkömmlichen Unterrichts. Einen gravierenden Mangel üblicher Vermittlungsformen sehen sie in einer „verkopft-lehrerzentrierte(n) Information über Wissenschaftsinhalte“³. Schüler dagegen sollen „nicht nur mit dem Kopf, sondern auch mit den Händen, mit dem Herzen und allen Sinnen lernen können“⁴. Die sich aus dieser pädagogischen Intention ergebenden Arbeits- und Sozialformen sollen den Unterricht an Regelschulen jedoch nicht insgesamt bestimmen. Vielmehr gehe es um eine spürbare Ausweitung der Anteile der Handlungsorientierung gegenüber Instruktion und Lehrerzentrierung nicht allein in der Grundschule, sondern auch in den Sekundarstufen I und II.

Im Zentrum ihrer Argumentation stehen die Lernenden, steht eine verstärkte Berücksichtigung der Perspektive der Schüler, die Unterricht als stark gelenkt erfahren und sich dabei langweilen.

¹ Nath (2003), a.a.O., S. 21

² Debus et. al. (2003), a.a.O., S. 25

³ Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 338

⁴ Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 338

Belege für den handlungsorientierten Ansatz finden sich bei den Klassikern der Pädagogik, bei Comenius, Pestalozzi oder Rousseau. Die von Jank und Meyer aufgezeichnete historische Linie einer Pädagogik vom Kinde aus reicht von der bildungstheoretischen Klassik über die Reformpädagogik bis zur Bildungsreform der Gegenwart mit den Modellen des offenen und projektorientierten Unterrichts. Ihre Forderung lautet: Selbständiges Lernen müsse intensiviert werden, um die Heranwachsenden in die Verantwortung für den Lehrerfolg ihrer Lehrer einzubinden. Der Schlüssel zur Erfüllung dieser Aufgabe liege in einer handlungsorientierten Öffnung des Unterrichts¹:

Es „ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer/der Lehrerin und den SchülerInnen vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der SchülerInnen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“²

Die Erziehungswissenschaftler entfalten dazu ein Konzept mit sieben Merkmalen:³

(1) Handlungsorientierter Unterricht bezieht sich ganzheitlich auf die Schüler, den Inhalt und die Methode (Kopf, Herz und Hand). (2) In der Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit liege die Möglichkeit, die Lernenden zu aktivieren. (3) Dazu gehöre, dass sie Handlungsprodukte herstellen und ihre materiellen und geistigen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit veröffentlichen. (4) Handlungsorientierter Unterricht bemühe sich, die subjektiven Schülerinteressen zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit zu machen. (5) Dazu müssten Heranwachsende an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts beteiligt werden. (6) Ein so verstandener Unterricht führe zur Öffnung von Schule. (7) Es werde versucht, Kopf- und Handarbeit in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen. Als Handarbeit bezeichnen die Erziehungswissenschaftler alle mit Hilfe des Körpers durchgeführten materiellen Handlungen. Kopfarbeit seien alle geistigen, immateriellen Handlungen (Denken, Diskutieren, Kritisieren, Träumen, Planen).⁴

Hinter diesen pädagogischen Intentionen steht eine bildungstheoretische Begründung, die, so formulieren es Jank und Meyer, durch eine Theorie allgemeiner Bil-

¹ Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 343

² Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 354

³ Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 355-359

⁴ Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 355-359

dung ergänzt werden müsse. Die Autoren verweisen dabei auf die von Klafki definierten „Schlüsselprobleme“¹.

Mit einer handlungsorientierten Gestaltung von Lernsituationen verknüpfen sie hohe Erwartungen: Handlungsorientierter Unterricht diene der Selbständigkeitserziehung und helfe dem Schüler bei der Identitätsbildung. Er begegne dem allmählichen Verschwinden der Wirklichkeit aus dem Lernprozess und wirke der Ausgrenzung der Sinnlichkeit im Lehr-/Lernprozess entgegen. Er sei notwendig, um den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang des in der Schule angeeigneten Wissens durchschauen und kritisieren zu können.²

Reformpädagogische, handlungsorientierte Ansätze verwirklichen sich heute vor allem in der Grundschule. Hier übernehmen Kinder mit der Arbeit am Wochenplan Eigenverantwortung für ihr Lernen, sie erweitern ihre soziale und kommunikative Kompetenz und werden in spezifischen Unterrichtssituationen in die Lage versetzt, Lernprozesse selbst zu beeinflussen. Ein anderer Zeittakt und ein Wechsel in den äußeren Lernfolgen gestalten die Lernstrukturen kindgemäß, sie erlauben es den Lernenden, innere Lernprozesse zunehmend mitzusteuern.³

Offener Unterricht (Wallrabenstein und Bastian)

Offener Unterricht wird von W. Wallrabenstein „als ‚Sammelbegriff‘ für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs“⁴ bezeichnet.

Ist dies der Unterricht, der aktuellen Gegebenheiten entspricht? Folgt man den Thesen Johannes Bastians⁵, dann finden sich im ‚offenen‘ Unterricht nahezu alle Forderungen und Qualitätsmerkmale wieder, die aus der gegenwärtigen Diskussion um die Schul- und Unterrichtsentwicklung herausgefiltert wurden.

- Offener Unterricht sucht eine Balance zu finden zwischen selbstgesteuertem, erfahrungs- und handlungsorientiertem Lernen hier und Formen der systematischen Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten dort; denn er

¹ Vgl. Kapitel 2, Abschnitt 2.2.5: Eine Bildungstheorie, die Sinnzusammenhänge aufzeigt

² Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 371 f.

³ Vgl. Kapitel 2, Abschnitt 2.6.1: Welche Eigenschaften zeichnen zeitgemäßen Unterricht aus?

⁴ Wallrabenstein, W. (1993), a.a.O., S. 54, zitiert nach Bastian (1995), a.a.O., S. 7

⁵ Vgl. Bastian (1995), a.a.O., S. 7-10

versteht sich nicht als durchgängiges Prinzip, sondern als Ergänzung zu geschlossenen Lernformen¹.

- Er erschließt sich den Fragen und Interessen der Beteiligten, indem man sie schrittweise in den jeweiligen Lernprozess einbezieht.
- Er berücksichtigt die Verschiedenheit der Kinder, geht auf den gesellschaftlichen Wandel und der daraus resultierenden Pluralisierung und Individualisierung der Lebensformen ein und beachtet die zunehmende Heterogenität in den Lernvoraussetzungen der Kinder.
- Er ermöglicht das Handeln an außerschulischen Lernorten und das Lernen in lebenspraktischen Handlungssituationen.
- Offener Unterricht „bemüht sich um eine schüleraktivierende und handlungsorientierte Methodenvielfalt“ und verringert damit eine „Monokultur des passiv-rezeptiven Lernens“².
- Er „fördert die Mündigkeit durch Selbständigkeit und Selbstverantwortung und schafft Räume der „Erfahrung demokratischer Handlungsfähigkeit“³.
- Er ermöglicht fächerübergreifendes Lernen und betont die Relevanz des Lernens; denn „für das Verstehen von Zusammenhängen, das Erkennen von Sinn und verantwortungsbewusstes Handeln muss Wissen in einen persönlichen Bedeutungszusammenhang integriert werden“⁴.
- Er definiert die Rolle des Lehrenden als die eines Beraters. Es wird erwartet, dass Lehrer weniger instruieren, dagegen Lernprozesse mit dem Ziele inszeniert werden, dass Kinder im Unterricht vermehrt planen, selbst forschen und Ergebnisse präsentieren sowie eigene Leistungen richtig einschätzen können.

Bei offenen Lehr- und Lernformen, die sich konkreter mit dem Begriff ‚handlungsorientierter Unterricht‘ fassen lassen, handelt es sich um prozessartige Vermittlungsstile, die weiter ausgebaut und ‚methodisiert‘ werden müssen. Schreibt man diesen Ansätzen eine Informationsfunktion zu, betrachtet man ihre Vorgaben als Impuls, der zu neuen Aktivitäten in der Unterrichtspraxis anregen soll, dann darf

¹ Vgl. Bastian (1995), a.a.O., S. 10

² Bastian (1995), a.a.O., S. 8

³ Bastian (1995), a.a.O., S. 9

⁴ Bastian (1995), a.a.O., S. 9

der didaktische Entwurf als ein bemerkenswerter Extrakt aus den Empfehlungen der aktuellen Qualitäts-, Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen werden.

Der Ansatz des ‚offenen‘ Unterrichts erreicht allerdings dort seine Grenzen, wo er auf die traditionellen Organisationsstrukturen unserer Schulen stößt. Ein übervoller Lehrplan, die praktizierten Formen der Leistungsmessung oder die differierenden Erwartungen der Abnehmer von Schulabsolventen lassen in Verbindung mit administrativen Barrieren und den Einstellungen von Teilen der Elternschaft keine gravierenden Veränderungen zu. Eine handlungsorientierte Gestaltung des Unterrichts ist unter diesen Bedingungen nur schrittweise zu verwirklichen. ‚Offene‘ Lehr- und Lernformen müssen ihre Bewährungsprobe auch bei den Lehrerinnen und Lehrern erst noch bestehen.

Der Rekurs auf den Bezugspunkt „Unterricht“ im zweiten Kapitel verstärkt diese Auslegung. An dieser Stelle bietet sich die Möglichkeit, Lehr- und Lernformen exemplarisch anzuführen, die sich objektiv aus den Darlegungen zur Bildungstheorie, zum Bildungsbegriff, zur Kognitionsforschung oder zu einem veränderten Lehrer-Schüler-Bezug ergeben haben¹. Sie spiegeln sich in den Akzentverschiebungen einer Didaktik wieder, die auf neue Herausforderungen reagiert und damit Unterricht verändert.

Unterricht soll

- bilden und Sinnzusammenhänge herstellen (z. B. Klafki),
- sinnvoll und effektiv sein, damit Schülerinnen und Schüler Lernfortschritte erzielen (z.B. Horster/Rolff),
- Qualifikationen vermitteln, die zur Bewältigung des Lebens beitragen (z.B. Expertenkommissionen der Bundesländer),
- Lernen mit Lebenssituationen verknüpfen (z. B. Expertenkommissionen),
- zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit, zur Kritikfähigkeit, Toleranz und Empathie erziehen (z. B. Klafki, Schulz, Boettcher),
- reformpädagogischen Ansätzen folgen (z. B. Klafki),
- neben dem fachspezifischen Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten auch überfachliches und soziales Lernen einschließen, also soziale Arbeitsformen beinhalten,
- fächerübergreifende Problemstellungen entfalten (z. B. Klafki, Messner),
- reflexives, vernetztes Denken ermöglichen und fördern (u.a. pädagogischer Konstruktivismus) sowie
- Raum geben für kooperatives Lernen in Gruppen.

¹ Vgl. Kapitel 2, Abschnitt 2.6.1: Welche Eigenschaften zeichnen zeitgemäßen Unterricht aus?

Es wird Unterricht gefordert,

- der Instruktion dort für unerlässlich erachtet, wo sie überlegt eingesetzt wird, der aber der „Konstruktion“ beim Lernen einen großen Raum bieten muss (u.a. pädagogischer Konstruktivismus),
- der beispielsweise Lösungswege des Modellierens im naturwissenschaftlichen Unterricht und im Fach Mathematik beschreitet (z. B. Messner, PISA),
- der die Balance hält zwischen dem Zeitaufwand für die Vermittlung von Basiswissen, Schlüsselproblemen und -qualifikationen,
- der problem- und handlungsorientiert das Verstehen der Theorie aus der praktischen Anwendung ermöglicht und Praxis auch aus Theorie gestaltet (u.a. Wolff [Problemwissen]),
- dessen qualitative Merkmale von einem auf Konsens beruhenden Input, einem professionell geleiteten Prozess und einem effektiven Output bestimmt werden (z.B. pädagogischer Konstruktivismus, Pabst),
- der Freude bereitet, motiviert, den Lern- und Arbeitsrhythmus und die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler beachtet und
- der sich in einer von den Lernenden und den Lehrenden gleichermaßen getragenen partnerschaftlichen und positiven Grundstimmung ereignet, und sich in einem geordneten Umfeld gegenseitiger Achtung und Anerkennung vollzieht (Beziehungsdidaktik).

Die unvollständige Aufzählung beinhaltet Orientierungen für Schulen, die sich der Aufgabe einer internen Unterrichtsentwicklung stellen müssen.

3.1.6 Fazit: Entwicklungstendenzen der Didaktik und Konsequenzen für Unterricht und Unterrichtsevaluation

(1) Klafki entwarf die ‚Didaktische Analyse‘ (1962) zur Unterrichtsvorbereitung auf der Grundlage der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie. Heimann (1960), Otto und Schulz (1965) entwickelten das Berliner Modell auch in der Absicht, die formale Struktur des Unterrichts zu bestimmen. Lehrerinnen und Lehrer sollten ihre Lektionen ‚wertfrei‘ planen sowie ihr Vorgehen begründen können. Die Behavioristen reduzierten den Lernbegriff auf überprüfbare Verhaltensänderungen. Die Adaption von Ergebnissen der Verhaltensforschung auf das Lernen in der Schule in Deutschland (Mager 1970, Bloom 1972, Möller 1973) maßen den Erfolg von Unterricht am Lernprodukt. Hierarchisch geordnete und operationalisierte Lernziele sowie ihre Kontrolle nach vollzogenem Lernprozess kennzeichneten das technische Interesse lernzielorientierten Unterrichts.

Unterrichtsmodelle und -konzepte bereichern aufgrund ihrer jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen das Handlungsrepertoire der Lehrerinnen und Lehrer am Lernort Schule. Sie tragen allerdings bei all ihrer Unterschiedlichkeit auch zu einer Kategorisierung der Planungsentwürfe und damit zu einer produktorientierten, technisierten Unterrichtsauswertung bei. Mit Hilfe detaillierter Kriterienkataloge kann Unterricht geplant, beobachtet und analysiert werden. Theorien verselbständigen sich – nicht unbedingt im Sinne ihrer Entwickler – häufig zu ‚Spiegelstrich-Didaktiken‘ und werden in den Händen von Ausbildungs- und Aufsichtsbeamten zu Instrumenten der Leistungskontrolle und -bewertung (summative Evaluation). Die Lehrenden steuern zwar den Unterricht, befinden sich aber nicht nur gegenüber der Schuladministration, sondern auch gegenüber der Wissenschaft in der Rolle des Objektes. Die Schüler haben weder Einfluss auf die Planung noch auf die Durchführung des Unterrichts. Er wird von Lehrern entworfen und realisiert.

(2) Klafki erweiterte in den achtziger Jahren die ‚Didaktische Analyse‘, Schulz revidierte das Konzept der ‚Berliner Schule‘ in seinem ‚Hamburger Modell‘ (1980). Beide Erziehungswissenschaftler bezogen unter dem Einfluss der kritischen Theorie das Interesse der Heranwachsenden in verstärktem Maße in ihre Neuansätze ein.

Noch deutlicher rückten Boettcher und seine Mitautoren die Lernenden und Lehrenden in das Zentrum ihres Modells der ‚Kommunikativen Didaktik‘ (1976).

Die Theorie bewegt sich damit von einem vornehmlich planungs- und produkt- zu einem prozessorientierten Verständnis von Unterricht mit offenen Arrangements von Lernsituationen und -materialien. Lernen wird als Interaktionsvorgang innerhalb des Klassenzimmers betrachtet, dem Inhalts- und Beziehungsaspekte gleichermaßen immanent sind. Im Fokus stehen Schüler und Lehrende als Subjekte in Lehr-, Lernsituationen, die Mitwirkung nicht nur erlauben, sondern auch erfordern. Dem Ich, der Subjektivität der Schüler, so beschreibt Messner diese Orientierung, werde in einem Unterricht für die Konstitution von Inhalten Raum gegeben¹.

¹ Vgl. Messner (1995), a.a.O., S. 309

Konkretisieren sollen sich diese Ideen im handlungsorientierten Lernen der Schülerinnen und Schüler. Formen dieses Handelns im Unterricht beschreibt Witzemberger

„als äußere und innere Selbsttätigkeit, als manuelle oder geistige Betätigung, als Beteiligung bei der Unterrichtsplanung, bei der Zusammenstellung der Unterrichtsmittel, der Unterrichtswege, bei der Ausführung der einzelnen Arbeitsschritte, bei der Überprüfung der Arbeitsergebnisse, als Klassen-, Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit, bei der Teilnahme an Projekten.

Es sind Formen, die den Schüler zur Arbeit motivieren, ihm hinreichende Selbstständigkeit ermöglichen und Gelegenheit zur Kooperation bieten.

Das Einlagern von Formen des Tuns, des praktischen Handelns in den Prozess geistigen Erfassens führt zu einem handlungsorientierten Lernen, einem ganzheitlichen Lernen, an dem geistige, gefühlshafte und motorische Faktoren beteiligt sind.“¹

Eine mehrfach gekennzeichnete Grundtendenz (Paradigmenwechsel)² der Didaktik tritt deutlich hervor: Im pädagogischen Bezug zwischen Schüler und Lehrer wird das partnerschaftlich orientierte Lernen favorisiert. Lehrerinnen und Lehrer planen vom Schüler her, das Unterrichtsgeschehen wird auf die Lernenden verlagert und aus der Schülerperspektive gespiegelt. „Die Lernenden können sich mit ihren praktischen Erfahrungen, Wünschen und Zukunftsperspektiven in die schulischen Inhalte einbringen. Ihr vorhandenes Können wird ernst genommen.“³

Folgerungen: Unterricht

Inwieweit sich neue Entwicklungen im Referendariat und im Alltagsunterricht tatsächlich etabliert haben, bedarf genauerer Untersuchungen. Gegenwärtig muss davon ausgegangen werden, dass in der Unterrichtsrealität, die differenziert aus der Perspektive von Schulstufen und -formen zu prüfen ist, „didaktische Mischungen“ oder ein „didaktischer Eklektizismus“ bei bedingter Hinwendung zur Handlungsorientierung und zur Schülerzentrierung vorherrschen.

Eine deutliche Tendenz zur Prozessorientierung des Lehrens und Lernens zeigt sich insbesondere in der Grundstufe. Hier werden Handlungstheorien schneller

¹ Witzemberger (1985), a.a.O., S. 22 (Hervorhebung bei Witzemberger)

² Vgl. Kapitel 2 (Paradigmenwechsel), u.a. Abschnitt 2.6: Bezugspunkte der Veränderung: „Unterricht“ und „Professionalität“

³ Messner (2003 b), a.a.O., S. 404

und konsequenter implementiert als in den Mittel- und Oberstufen. Als Indiz für diese Entwicklung ist als Beispiel der ‚Rahmenplan Grundschule‘ in Hessen zu nennen, in dem die didaktischen Prinzipien „Orientierung am Kind und seiner Lebenswelt“, „Handlungsorientierung“, „Differenzierung“, „Übung und Wiederholung“, „Lernen in Situationen“, „Offenheit“ sowie „Ganzheitliches und mehrperspektivisches Lernen“ einen großen Raum einnehmen. Durch Handlungsorientierung lernen die Kinder die Welt kennen und verstehen, so beschreibt der Plan den Ansatz,

*„und zwar unter Beteiligung aller Sinne und aller intellektuellen, psychischen Kräfte (mit Kopf, Herz und Hand)“. Im Handeln strukturiert sich das Denken ständig neu. Es vertieft, differenziert und korrigiert sich. Im Tun wird Erfahrung gewonnen, und aus dieser erwächst neues Tun.“
(...) „So trägt handelndes Lernen – wie es vor allem in Freier Arbeit, der Arbeit mit dem Wochenplan, Gruppenarbeit, gemeinsamen Vorhaben und Projektarbeit praktiziert wird – zur Befähigung bei, demokratisch und verantwortlich am Gemeinwesen teilzuhaben.“¹*

Der Blick auf didaktische Modelle und Konzeptionen hat gezeigt, dass sich der Gegenstand „Unterricht“ einer einzigen, scharf gefassten Definition entzieht. Es bedarf folglich bei Lehrkräften und bei Unterrichtsexperten der Offenheit gegenüber Unterrichtskonzeptionen sowie deren wissenschaftstheoretischen Positionen; denn Unterricht „ist interdependent mit gesellschaftlichen Prozessen verbunden“². Aus den skizzierten ‚Didaktiken‘ und Konzepten ist abzuleiten, dass die zentrale Kategorie des Gegenstandes das intentional pädagogische Lehren und das absichtsvolle Lernen sind. Das besagt, dass Unterricht einerseits „eine zu einem bestimmten Zweck und auf bestimmte Weise organisiert geplante Veranstaltung“³ ist, die andererseits jedoch aufgrund ihrer Komplexität in ihrem Gesamt nicht erfasst werden kann; „denn die Ereignisse sind nicht nur zeitlich nacheinander angeordnet, sie überlagern sich in mehreren Dimensionen, laufen parallel nebeneinander, gliedern sich aber auch hierarchisch“⁴.

¹ Hessisches Kultusministerium (1995), a.a.O., S. 28

² Bachmair, G. (1974), a.a.O., S. 16

³ Storch (1979), a.a.O., S. 15

⁴ Bachmair, G. (1974), a.a.O., S. 17

Unterrichtliches Handeln verlangt die Fähigkeit, exemplarische Lerninhalte zum Erreichen einer auf die Situation der Lernenden bezogenen Absicht didaktisch aufzuarbeiten und methodisch durchdacht zu vermitteln. Lehrhandeln ist in besonderer Weise abhängig von Lehrpersonen, deren professionelle Fähigkeiten darin liegen, „in immer wieder neuen, nie genau vorhersehbaren Unterrichtssituationen Lernprozesse der Schüler zielorientiert, selbständig und unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen zu organisieren“¹. Ihr methodisches Handeln „besteht aus der Inszenierung des Unterrichts durch die zielgerichtete Organisation der Arbeit, durch soziale Interaktion und sinnstiftende Verständigung mit den Schülern“².

Die Frage, was „gutes“, „sinnvolles“, „effektives“ Unterrichten heißt, kann dahingehend beantwortet werden, dass sowohl traditionelle als auch aktuelle unterrichts- und erziehungstheoretische Modelle sowie Entwürfe aus der Praxis für die Praxis ständig auf ihr leitendes Interesse, ihre Relevanz für die Schülerinnen und Schüler, ihren Lebensbezug und ihre Umsetzbarkeit im Schulalltag befragt werden müssen. Die sich in einem steten Wandel befindlichen Rahmenbedingungen für den Unterricht fordern angemessene didaktische Modifikationen, die sich heute in den oben skizzierten Tendenzen von einer planungs- und produkt- zur prozessorientierten Unterrichtstheorie zeigen. In diesem Zusammenhang ist auf den Ergebnisbericht von Kuwan/Waschbüsch hinzuweisen, in dem auf die neue Rolle der Schüler und Lehrer in einer Wissensgesellschaft aufmerksam gemacht wird³.

Eine weitere Erkenntnis aus der Skizze zu den didaktischen Modellen und Konzeptionen ist, dass es „weder überzeitlich gültige Strukturprinzipien von Unterricht (...) noch überzeitliche Normen und Erziehungsziele“⁴ gibt. Prozessorientierte Theorien begeben sich deshalb auf die Ebene des realen Unterrichts am Lernort Schule, sie entfalten neue Inszenierungsformen, richten den Fokus auf die Schüler und schaffen neue Grundlagen für die Lehrenden. Das heißt im Sinne der Ausgangsfrage zu diesem Abschnitt: Soll Unterricht verbessert werden, müssen Lehrerinnen und Lehrer eine aktivere Rolle bei dem Bemühen um seine Optimierung übernehmen. Prozessorientierte Vorstellungen von Unterricht fordern den koope-

¹ Meyer (1991), a.a.O., S. 21

² Mayer (1991), a.a.O., S. 21

³ Vgl. Kapitel 2, Absatz 2.2.2: Wissensgesellschaft und Schulentwicklung

⁴ Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 117

rativen Einbezug der Lehrenden in die Unterrichtsentwicklung bis hin zum forschenden Lernen. Diese Situation verlangt die Arbeit am Gegenstand Unterricht auf einer kommunikativen Grundlage. Nicht die leistungsbewertende und von Kategoriensystemen technologisch gelenkte Belehrung oder Instruktion, sondern Beratung und Verständigung bestimmen auf der Basis des beobachteten Unterrichts die Auswertung als offene Aussprache.¹

Aus diesen Beschreibungen des Unterrichtsbegriffes lässt sich folgern:

1. Unterricht ist unter Berücksichtigung bestimmter Bedingungs- und Entscheidungsfelder zu konzipieren.
2. Handlungskompetenz kann erlernt werden. Dabei handelt es sich um einen Prozess der kontinuierlichen Informationsrückkoppelung und Orientierung über das Erreichen oder Nicht-Erreichen von Zielen².
3. Obwohl Modelle nur ein "abstraktes 'Abbild' des Phänomens (Unterricht) mehr oder weniger angemessen repräsentieren"³, können sie die Lehrkräfte in ihrer Lehrtätigkeit unterstützen. Didaktische Konzepte vertreten Teilbereiche der "violdimensionalen Faktorenkomplexion"⁴, die Unterricht bestimmen.

Unabhängig davon, dass der Unterricht im Zentrum aller Bildungs- und Erziehungsbemühungen der Schule steht und von daher schon einer ständigen theoretischen Betrachtung und Fortentwicklung bedarf, verdeutlichen die skizzierten Problemfelder, dass der konkreten Unterrichtsarbeit an den Schulen unter neuen Bedingungen ein besonders hoher Stellenwert eingeräumt werden muss, dass Lehrerinnen und Lehrer ihre Berufspraxis erkunden und zum Gegenstand ihrer Reflexion machen müssen.

¹ Vgl. Abbildung 3.2

² Vgl. Bildungskommission NRW (1995), a.a.O., S. 97

³ L. Roth (1976), a.a.O., S. 437

⁴ Winnefeld (1957), a.a.O., S. 34

Folgerungen: Evaluation

Welche Funktionen ergeben sich aus Akzentverschiebungen der Didaktik für die Art der Vermittlung von pädagogischem Wissen bei Lehrkräften und der Unterrichtsevaluation?

Planungsorientierte Modelle stellen die Theorie voran und strukturieren damit die Lehr- und Lernpraxis in enger Regelgebundenheit. Wissenschaftlich abgeleitete Konzepte sollen die Lehrperson anweisen und sie so zum Können hinführen. Zunächst kommt also die Theorie, dann folgt die Praxis.

Didaktische Theorie wirkt strukturierend auf



Unterricht ein.

Abbildung 3.2: Theorie-Praxis-Bezug

Stehen in dieser traditionellen Systematik Planung und Lenkung im Vordergrund, so liegt im Gegensatz dazu der Kern in Prozess-Systemen im faktischen Unterrichtsgeschehen selbst.

Können bildet sich aus dem Lösen von Problemen in der Alltagspraxis des Unterrichts. Praxiskompetenz wird aufgrund des engen Bezuges zur Realität nicht in erster Linie über theoretisches, sondern durch Erfahrungswissen erworben.

Prozessorientierter Unterricht, so kann mit H. Messner und K. Reusser formuliert werden, verlangt „keine regelgebundene, sondern eine regelgeleitete Tätigkeit, die situative Entscheidungen und Problemlösungen erfordert“¹.

Der Erwerb regelgeleiteten Wissens vollzieht sich über eigenes Handeln, über die Selbstreflexion und die Reflexion mit Beratern. Professionalität stellt sich dar als Fähigkeit, Praxis intelligent zu bewältigen, als das Entwickeln eines persönlichen Unterrichtsstils, als das Bewältigen beruflicher Aufgaben. Können ist praktisch erworbenes Handeln. Das meint aber keineswegs, dass nicht über die Praxis hinausgeschaut, nicht in der Reflexion über das Handeln im Blick auf weitere Verrich-

¹ H. Messner/K. Reusser (2000), a.a.O., S. 167

tungen hinausgegangen werden kann¹. Damit stellt sich die Frage nach Formen des Wissenserwerbs.

Exkurs: „Wissen“ und „Erwerb von Wissen“²

Gruber und Renkl differenzieren zwischen folgenden Wissensarten:

- „(1) ‚Situationales Wissen‘: Wissen über typische Situationen und Kontexte sowie über darin üblicherweise zu beachtende Informationen.
- (2) ‚Konzeptuelles Wissen‘: Wissen über Fakten, Begriffe und Prinzipien.
- (3) ‚Prozedurales Wissen‘: Wissen über erfolgreiche Handlungen.
- (4) ‚Strategisches Wissen‘: Metakognitives Wissen über Problemlöseverhalten, z. B. allgemeine Handlungspläne.“³

Wissen wird *„als sich in situ, d.h. in der Relation zwischen Person und Situation, konstituierend betrachtet*. Danach ergebe es wenig Sinn, *„das Wissen eines Individuums zu charakterisieren, ohne die Situationen, in denen das Individuum lernt und handelt, mit einzubeziehen.“*⁴

Situiertes Lernen zeigt Wege zum Können auf. Gruber und Renkl heben hervor,

*„dass an komplexen, authentischen oder zumindest realitätsnahen Problemstellungen gelernt wird (problemorientiertes Lernen)“. „Das Wissen wird also gleich in einem Anwendungskontext erworben und nicht in systematisch geordneter, jedoch anwendungsspezifisch-abstrakter Weise wie im typisch traditionellen Unterricht. Das Wissen kann damit sogleich auf bestimmte Anwendungsbedingungen hin konditionalisiert werden. Wie in den grundlagenorientierten Ansätzen zur situierten Kognition wird auch bei den Modellen des situierten Lernens der Sozialaspekt betont (...). Deshalb wird der sozialen Interaktion zentrale Bedeutung für den Erwerb anwendbaren Wissens zugesprochen, sei es als Lernen mit einem Experten (Modell des cognitive apprenticeship) oder sei es als kooperatives Lernen mit Peers.“*⁵

Implizites Lernen wird als Normalform betrachtet. Es ergibt sich aus den praktischen Anforderungen, vor denen ein Lehrer oder eine Lehrerin steht.

Folgt man den oben skizzierten didaktischen Neuansätzen, hat diese Entscheidung Konsequenzen für die Evaluation von realem Unterricht. Der Versuch, Unter-

¹ Neuweg (2000), a.a.O., S. 76

² Vgl. auch Abschnitt „Lösungsansätze und Perspektiven zum Theorie-Praxis-Problem“ in diesem Kapitel

³ Gruber/Renkl (2000), a.a.O., S. 158

⁴ Gruber/Renkl (2000), a.a.O., S. 167

⁵ Gruber/Renkl (2000), a.a.O., S. 169

richt zu analysieren, beinhaltet die Suche nach der Bedeutung, nach der ‚Wahrheit‘¹ einer spezifischen Stunde für das Lehren und Lernen.

Bei der Anwendung traditioneller Planungskonzepte nähern sich die Interaktionspartner im Gespräch über Unterricht der ‚Wahrheit‘ im Prozess des gegenseitigen Durchdringens von didaktischer Theorie und Praxis². Die Suche nach Gültigkeit des Unterrichts wird gestützt durch Beobachtungs- und Analysekriterien, die vorwiegend aus didaktischen Konzepten abgeleitet wurden. Die Annäherung an die sich praktisch vollziehende „Wahrheit“ erfüllt sich dann über Einigung mit der Theorie.

Genügt dieser technisch-rationale Wissenstransfer dem Anspruch eines kompetenten Lehrer-Handelns oder wird Expertentum durch situierte und adaptive Rekonstruktionen in Handlungssituationen erworben?

Situiertes Lernen vollzieht sich im Anwendungskontext und in der Reflexion über Handlungen. Unterricht wird zur komplexen und authentischen (Problem-) Situation, über die zu reflektieren ist. Ideengeber sind der Unterricht selbst und die Rahmenbedingungen, die zu seinem Inhalt und seiner Gestalt beigetragen haben. Die Relevanz von Unterricht ergibt sich aus der Wahrnehmung über einen bestimmten Verlauf und aus dessen praktischem Erfolg.

Im Literacy-Konzept der PISA-Studie sieht R. Messner Anzeichen einer pragmatisch orientierten Bildung. Der Pragmatismus lenke „die Aufmerksamkeit von den Ideen auf die empirischen Realitäten des Handelns sowie die erfahrbaren Wirkungen in der Praxis“³. Wahrheitskriterium sei das *„Sich-Bewähren (von Ideen, Anmerkung des Verfassers, R. A.) im Leben. Nützlichkeit, Wert für die Praxis und realer Erfolg sind insofern auch die leitenden Maßstäbe für schulische Bildung“*⁴. Analoge pragmatische Züge weisen auch die Formen des situierten und prozeduralen Wissenserwerbes auf. Ausgehend von der Praxis erwerben Lehrerinnen und Lehrer Können aufgrund intelligenter Erfahrungen und über das Lösen von Problemen und ‚Vorfällen‘. Praxiskönnen ist somit intelligent erworbenes Handeln. Didaktisches Wissen fließt in die Reflexionssituation ein, ist jedoch nicht systematisch geordnet oder normgebend und stets auch nur zeitweise bewusst. Unterrichts-

¹ R. Messner (2003 b), a.a.O., S. 403

² Messner, H./Reusser, K. (2000), a.a.O., S. 169

³ R. Messner (2003 b), a.a.O., S. 403, mit Verweis auf James 1907/1994

⁴ R. Messner (2003 b), a.a.O., S. 404 (Hervorhebungen bei Messner)

ten-Können basiert „auf ‚Wissen anderer Art‘, auf Wissen, das sich durch Handlungserfahrung an konkreten Fällen gebildet hat“¹. Auszubildende im Referendariat und Aufsichtspersonen im Schuldienst werden damit zu Beraterinnen und Beratern und sind gefordert, kontextuales, bereichsspezifisches Wissen, das sie aufgrund von Erfahrung, intensiver Reflexion und Weiterbildung erworben haben², anwendungsbezogen in das Gespräch einzubinden.

Wird also Lernen nicht nur bei Schülern, sondern auch bei Lehrkräften als eine Verknüpfung von Kompetenzerwerb in Bezug auf Wissen *und* auf Handeln herausgestellt³, muss sich die Aufmerksamkeit im weiteren Verlauf der Untersuchung auf Forschungsbefunde und Ansätze richten, die Antworten auf folgende Fragen geben können:

- Inwieweit verändert die Art der Vermittlung von pädagogischem Wissen die Struktur der Unterrichtsevaluation? Sollte eine Schwerpunktverlagerung im Evaluationsprozess von kriterien- und normorientierten ‚Unterrichtsbesprechungen‘ in Richtung ‚offener‘ Evaluations- und Kommunikationsformen erfolgen?
- Welche Auswirkung haben neuere Bestimmungen des Verhältnisses zwischen Wissen und Können auf berufliche Aus- und -fortbildung von Lehrpersonen?
- Welche Bedeutung ist dem Selbstlernprozess, dem reflexiven Lernen der Lehrperson beim Kompetenzerwerb beizumessen?
- Welche Aufgaben erwachsen für den Lehrer, die Lehrerin, im Hinblick auf eine vermehrte Zusammenarbeit im Kollegium bei der Mitwirkung an der Entwicklung der Einzelschule?

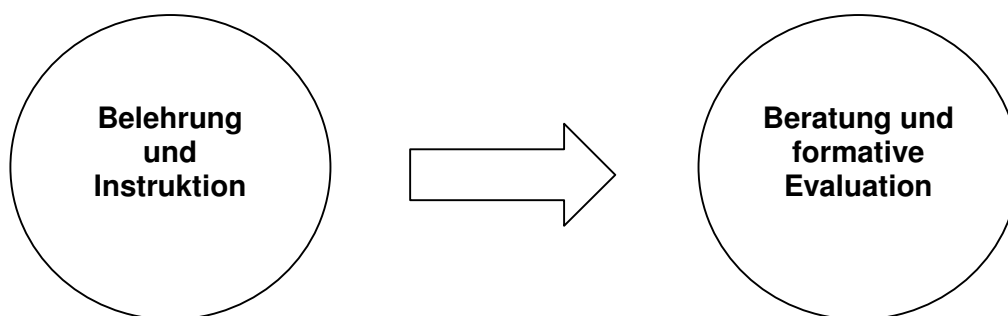


Abbildung 3.3: Von der Belehrung zur Beratung?

¹ Altrichter (1990), a.a.O., S. 67 (Hervorhebung bei Altrichter)

² Vgl. H. Messner/K. Reusser (2000), a.a.O., S. 168

³ Vgl. Gruber/Renk (2000), a.a.O., S. 168 (Hervorhebung bei Gruber/Renk)

These

Die Leit-These dieser Untersuchung, Unterrichtsverbesserung durch forschendes Lernen der Lehrerinnen und Lehren lässt sich über eine neue Kultur der Unterrichtsevaluation stimulieren und in den Schulen etablieren, ist aufgrund der vorausgegangenen Ausführungen durch folgenden Zusatz zu ergänzen:

(1) Orientierungsmarken für ‚guten‘ Unterricht sind Akzentuierungen einer zeitgemäßen Unterrichtsdidaktik, deren Schwerpunkte in einer verstärkten Handlungsorientierung und Schüleraktivierung im Unterricht aller Schulformen und -stufen liegen. Theoretische Modelle sind im Hinblick auf neue Entwicklungen, z. B. in der Kognitionstheorie und in den Bezugswissenschaften, ständig zu ergänzen. Unter dieser Vorgabe sind sie konstruktive Bezugspunkte für das forschende Lernen am Arbeitsplatz Schule.

(3) Die Grundlagen für die Evaluation von Unterricht verändern sich. Fördernde, prozessorientierte, formative Momente bilden das methodische Inventar: Reflexion von Unterricht wird verstanden als rekonstruktives Vorgehen, die Didaktik bietet Hilfestellungen an.

3.2 Von tradierten Formen der Unterrichtsbeobachtung und -analyse am Lernort Schule zum Instrument der Unterrichtsevaluation

3.2.1 Beobachtung und Analyse in Unterrichtsforschung, Aus- und Fortbildung und aus dienstlichen Gründen

Erfüllen die im Schuldienst praktizierten Formen der Unterrichtsevaluation die in den Thesen enthaltenen Ansprüche? Was hemmt oder verhindert erforderliche Veränderungsprozesse? In den folgenden Abschnitten wird nach Antworten auf diese Fragen gesucht.

Das Verfahren der Beobachtung und Analyse ist in seinen unterschiedlichen Formen Gegenstand im interdisziplinären Feld der erziehungswissenschaftlichen, der

fachdidaktischen und der pädagogisch-psychologischen¹ Forschung. Es ist in angepasster, in ‚zubereiteter‘ Form auch ein Instrument, das in der Schulpraxis eine Doppelfunktion einnimmt, da es sowohl in der unterrichtsbezogenen fördernden Aus- und Fortbildung als auch in bilanzierender Absicht bei der Leistungsüberprüfung von Lehrpersonen eingesetzt wird.

Hilfreich für das Verständnis der unterschiedlichen Funktionen des Verfahrens in der Aus- und Fortbildung ist Scrivens Differenzierung zwischen „summativer“ und „formativer“ Evaluation. Erstere dient in der Regel der Leistungsfeststellung und -kontrolle. Geht es dagegen um die Unterrichtsoptimierung durch Schulpraktiker am Lernort Schule, handelt es sich um formative Evaluation². Sie soll dem Anfänger im Dienst ebenso dienen wie dem kompetenten Praktiker oder dem Experten, der neue Ideen aufnehmen und Erfahrungen sammeln möchte. Sie ist prozessorientiert, also auf Kontinuität angelegt, sie setzt Kooperationsbereitschaft zwischen den Beteiligten voraus und fordert eine hohe Diagnosefähigkeit der Beobachter. Formative Evaluation bildet die Analysefähigkeit aus und schafft systematisch Reflexionswissen.

Beobachtung und Analyse in der Unterrichtsforschung

In einer bisher noch überwiegend empirisch-quantitativ ausgerichteten Unterrichtsforschung zielt das Interesse auf Datenerhebungen zum Zwecke der Messung unterrichtlicher Sachverhalte³. Das Richtziel der Unterrichtsforschung ist für Krummheuer und Naujok, „die Veränderung bzw. Verbesserung von Unterricht mit wissenschaftlich fundierten Mitteln voranzutreiben, d.h., die theoretischen Produkte sollen Bedingungen der Veränderbarkeit von Unterricht identifizieren“⁴. Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit der Forschenden zum Beispiel auf das Interaktionsgefüge „Klasse“, den pädagogischen Bezug zwischen Lehrenden und Lernenden, das Verhalten von Lehrpersonen, den Unterrichtsprozess, die didaktische Konzeption einer Unterrichtsstunde oder den Grad der Korrelation, der zwischen

¹ Vgl. Funkkolleg Pädagogische Psychologie, Studienbegleitbriefe (1972)

² Scriven (1972), zitiert nach Bessoth (1994), a.a.O., S. 46 f.

³ Vgl. Schulz, Teschner u.a. (1973), S. 17 und Bachmair, Gerd, a.a.O.).

⁴ Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 23 f.

der Vermittlungsmethode und dem Lernergebnis besteht. Die Prüfverfahren unterliegen statistischen Gütekriterien.¹

Die Forschungsmethode soll mit den Worten Mayrings umrissen werden:

„Unterrichtsverfahren, Lehr-Lernprozesse, werden durch experimentelle oder evaluationslogische Verfahrensweisen auf ihre Effekte hin überprüft.“

Auch hier wird meist mit größeren Stichproben gearbeitet, eindeutige Kriterien (als abhängige Variable im experimentellen Design oder als Evaluationskriterien) werden festgelegt (...) und mit standardisierten Verfahren erhoben.“

„Ein typisches Vorgehen der Unterrichtsforschung (...) besteht in standardisierten Unterrichtsbeobachtungen, entweder mit bewährten Instrumenten (...) oder selbstkonstruierten Rating-Skalen.“²

Beobachtung und Analyse in der Aus- und Fortbildung

Der „kognitive Stil der Theorie“ hat bis in die Gegenwart hinein auch den „kognitiven Stil des Alltags“³ insofern beeinflusst, als standardisierte Beobachtungskategorien und -merkmale in die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen und im Schuldienst Eingang fanden. Beobachtungsinstrumente, beispielsweise von Flanders⁴, wurden übernommen oder als Grundlage für eigene „Konstruktionen“ der Beratenden verwandt.

Mit ihrer Hilfe sollen den Lehrenden im Verfahren gezielter Beobachtungen eigene Verhaltensweisen und Haltungen sowie die von Schülern bewusst gemacht werden. Sie sollen helfen, Unterrichtsprozesse oder Erziehungssituationen nachzuzeichnen und zu analysieren sowie Strukturen des komplexen Unterrichtsgeschehens zu erkennen.

Formative Evaluation strebt die Qualitätsverbesserung im Lehrerhandeln und beim Lernen im weiteren Sinne an. Sie erlaubt ausbildungsbezogenes Lernen und er-

¹ Vgl. Roth/Petrat (1974) Unterrichtsanalysen in der Diskussion, Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung, a.a.O.

² Mayring (1996), a.a.O., S. 41

³ „In der Soziologie wird Alltag im Kontrast zu Wissenschaft gesehen und diskutiert (s. z.B. Schütz 1971, I). Der Unterschied liegt in der Art der Erfahrung, des Handelns und des Wissens. Während im Alltag der so genannte kognitive Stil der Praxis bzw. des Alltags herrscht, ist es in der Wissenschaft der kognitive Stil der Theorie bzw. der Wissenschaft (s. Schütz 1971, I, 264; auch Soeffner 1989, 11 ff.). Soeffner (1989) beschreibt den kognitiven Stil der Praxis als einen *Typus der Erfahrung, des Handelns und des Wissens, der mit eben diesem Rahmen [dem Alltag] verbunden, in seinen spezifischen Leistungen auf ihn bezogen ist, ihn erhält und immer wieder hervorbringt.* (S. 16).“ Zitiert nach Krummheuer/Naujok, a.a.O., S. 18

⁴ Ausführlich befassen sich die Werke von Roth/Petrat und Ziefuß mit unterschiedlichen Methoden zur Unterrichtsbeobachtung und zur Analyse (s. Literaturliste)

möglichst die vertiefende theoretische Auseinandersetzung mit den "Organisations- und Vollzugsformen zielgerichteten unterrichtlichen Lehrens und Lernens"¹. In diesem Sinne handelt es sich um eine Methode, die insbesondere der Anregung zur Unterrichtsgestaltung, der Hypothesenbildung, aber auch der Bewährungsprüfung theoretischer Modelle, pädagogischer Rezepte oder innovatorischer Ansätze dient. Sie bietet die Möglichkeit zum wissenschaftlichen und systematischen Eindringen in den Unterricht und seine Theorie.

Während dabei die Beobachtung der Praxis den Lehrenden die Komplexität des Unterrichts vor Augen führt, erfahren sie in der folgenden Analyse und im Diskurs mit den Beobachtern Rückmeldungen über ihr Handeln, die in Form von Empfehlungen oder Alternativen zum gewählten Unterrichtshandeln für den Ausbau des eigenen Handlungsrepertoires genutzt werden können. Neue Erfahrungen und Erkenntnisse helfen bei der Konzeption der nachfolgenden Lektionen. Um die Komplexität des Unterrichtsablaufes exakt erfassen zu können, werden Beobachtungssysteme entwickelt. Häufig wird das Geschehen in Form einer Matrix codiert².

Bessoth³ gibt auszugsweise eine gebundene Form der Unterrichtsbeurteilung der Seminarkonferenz Tübingen wieder, die er als Ansatzpunkt zur Kompetenzverbesserung betrachtet, als Grundlage zur Leistungsbeurteilung jedoch für ungeeignet hält. Der Katalog⁴ ‚fragt‘ u. a. nach der Qualität des Unterrichtsentwurfs als Ausdruck der didaktischen Planung, nach der Struktur der Gesamtplanung einer Einheit, nach praktikablen Formen der Leistungskontrolle, nach der Präzision der Lernzieldefinitionen, der Konsequenz der Verlaufsgliederung, der Sinnhaftigkeit von Arbeitstechniken und Methoden und der Angemessenheit des Zeitaufwandes (Ökonomie) für die angestrebten Ziele.

Bessoths Kommentar zu diesem System:

„Kriterienkataloge (...) sind ein weiterer Schritt in die Gebundenheit von Personalbeurteilung. Sie beschränken die Perspektive der Beurteiler auf die vorgegebenen Merkmale und engen sie auf die dafür entwickelten Skalen ein. (...) Obwohl es >wissenschaftlicher< oder >exakter< aussieht, ist damit für die Qualität der dienstlichen Beurteilung nichts

¹ Klafki (1976), a.a.O., S. 89 und 92

² Vgl. Füglistner/Helmut Messner: Abschnitt 3.3.2 Anmerkungen zur Unterrichtsbeobachtung

³ Vgl. Bessoth (1994), a.a.O., S. 264 ff.

⁴ Quelle: Seminarkonferenz des Seminars für Studienreferendare (Tübingen 1974), S. 4-9 (Auszug) in: Bessoth (1994), S. 266 f.

gewonnen. (...) Das Verfahren ist so vereinbart und/oder so vorgeschrieben und so wird es auch an den Beurteilten >exekutiert<. Aber die Akzeptanz der Beurteilung wird dadurch kaum erhöht und die Zielsetzung der Qualitätsverbesserung nachhaltig torpediert.“¹

Den hier beschriebenen Vorgehensweisen liegt die Annahme zugrunde, dass das Verhältnis zwischen Unterrichtsgestaltung einerseits sowie Beobachtung und Analyse andererseits interdependent ist. Das setzt jedoch nicht voraus, dass diese aus allgemein- oder fachdidaktischen Konzepten abgeleiteten Kategorien eine allein gültige Vorgehensweise für die Unterrichtsbeobachtung² darstellen. Bedeutsam ist jedoch, dass das Erkenntnisobjekt unterschiedlicher Beobachtungsformen realer Unterricht ist. Das Verfahren schließt unmittelbar an der Praxis an und führt zur kritischen Auseinandersetzung mit derselben³. Dabei wird davon ausgegangen, dass didaktische Schwerpunkte – beispielsweise zum lernzielorientierten Unterricht – nicht nur die gezielte Unterrichtsbeobachtung und -analyse erleichtern, sondern gleichzeitig auch kritische Fragen an das jeweilige didaktische Modell ermöglichen, das am Lernort Schule einer Bewährungsprobe unterzogen werden sollte. Auf diese Weise können die Unterrichtsanalyse und das Gespräch über die Beobachtungsergebnisse grundlegende Qualifikationen herausbilden, die in das pädagogische Handeln des Lehrers eingehen und schließlich in seiner gegenwärtigen und zukünftigen Unterrichtsarbeit ihren Niederschlag finden. Vorausgesetzt wird dabei, dass dem Verfahren Zielrichtungen immanent und Beobachtungsmerkmale festgelegt sind, damit eine „gültige“ und „zuverlässige“ Auswertung der Ergebnisse möglich wird. Studenten, Referendarinnen und Lehrkräfte im Dienst lernen über die Frage nach der Übereinstimmung des geplanten Handelns mit dem realisierten Handeln, den Unterricht in seinen Prozessen und Strukturen, seinen Voraussetzungen und Dimensionen zu erfassen.

Diesen Positionen stehen – wie an den Ausführungen über die Akzentverschiebung von einer produkt- zu einer prozessorientierten Didaktik aufgezeigt werden konnte – kommunikativ und formativ ausgerichtete Reflexions- und Beratungsverfahren gegenüber.

¹ Bessoth (1994), a.a.O., S. 265 (Hervorhebungen bei Bessoth)

² Das Verhältnis zwischen 'naiver' und 'systematischer' Unterrichtsbeobachtung wird im Abschnitt 3.5.2 Bemerkungen zur Unterrichtsbeobachtung' noch einmal gesondert behandelt.

³ Vgl. Storch (1979), a.a.O., S. 43

Sie versprechen im Feld der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung mehr Erfolg als Methoden, die ein überwiegend technisches Interesse verfolgen. Vor allem in der Lehrerforschung und im Kontext kognitionswissenschaftlicher Studien wird diese Form des Wissenserwerbs kritisch betrachtet und als „Modell der technischen Rationalität“ oder als „intellektualistische Theorie“¹ bezeichnet.

Die empirisch-statistische Forschung hat auch die Aufgabe, Unterricht mit wissenschaftlichen Mitteln zu erfassen. Inwieweit jedoch professionelles Handeln allein aus der Vorgabe von Kriterienkatalogen, die aus didaktischen Modellen und Konzepten abgeleitet wurden, am Lernort Schule ausgebaut werden kann, ist im Zusammenhang mit Inhalten der qualitativen Sozial- sowie der Wissens- und Expertenforschung in dieser Arbeit zu prüfen.

Beobachtung und Analyse aus dienstlichen Gründen

Bei Unterrichtsbesichtigungen aus dienstlichen Anlässen richtet sich der Blick der Beobachtenden und Bewertenden auf die Lehrbefähigung der Pädagoginnen und Pädagogen. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre erzieherischen, fachlichen und didaktischen Kompetenzen beispielsweise bei Staatsprüfungen in der Regel durch Lehrproben nachweisen. Anlässe zur Beurteilung von Lehrkräften im Dienst bilden die Unterrichtsbesichtigungen zum Ende der Probezeit für Beamte, bei beabsichtigten Beförderungen, Bewerbungen für ein höherwertiges Amt oder für den Auslandsschuldienst sowie bei begründeten Beschwerden gegen eine Lehrperson. Schwerpunkte leistungsbezogener Unterrichtsbeobachtungen sollen am Beispiel der nachfolgend aufgeführten „Richtlinien“ veranschaulicht werden. Diese „Handreichung zur dienstlichen Beurteilung von Lehrkräften“ wurden für Schulleitungen aus unterschiedlichen „Papieren“² zum Thema Unterrichtsbeurteilung zusammengestellt, weiterentwickelt und in Dienstbesprechungen mit den Adressaten erörtert. Passagen dieser „Richtlinien“ werden zitiert, um zu illustrieren, dass die „traditionelle“ Beobachtung und Analyse von realem Unterricht an der Schule trotz bekannter Varianten (Ton-, Videoaufzeichnung, Schüler-, Elternbefragung) die nahezu ausschließlich verwandte Verfahrensweise summativer Evalua-

¹ Neuweg (2000), a.a.O., S. 66-82

² Die Richtlinien wurden vom Verfasser dieser Arbeit auf der Grundlage von Verordnungen, didaktischen Konzeptionen, Protokollen und „Papieren“ ohne Angabe von Autoren oder von nicht mehr nachzuweisenden Urhebern entworfen.

tion ist und in der zweiten Phase der Ausbildung sowie von der Schulverwaltung meist auf einzelne Personen bezogen eingesetzt wird.

Beispiel¹:

I) Richtlinien für die dienstliche Beurteilung von Lehrkräften im Bereich des Staatlichen Schulamtes für den Kreis Hersfeld-Rotenburg und den Werra-Meißner-Kreis

Die folgenden Prinzipien sollen dazu beitragen, dass dienstliche Beurteilungen in ihrer Struktur, in ihrem Aussagegehalt und ihrem Urteil nicht wesentlich differieren und einen hohen Grad an Objektivität aufweisen.

1. Dienstliche Beurteilungen sind ein Mittel der Personalentwicklung von Schulen. Sie dienen dazu, den dienstlichen Werdegang und die Leistungen der beurteilten Lehrkraft angemessen und mit dem Ziel der Vollständigkeit darzustellen sowie zu bewerten.

2. Der Zweck von dienstlichen Beurteilungen im Zusammenhang mit Beförderungen oder der Besetzung von Funktionsstellen ist es, der auswählenden Behörde vollständige, aussagekräftige und vor allem vergleichbare Informationen zu den Bewerberinnen und Bewerbern im Sinne der Ziffer 3.2 des Erlasses "Ausschreibungs- und Auswahlverfahren zur Besetzung von Stellen" vom 2. September 1994 zu liefern.

(...)

4. Leistungsberichte zu verfassen, ist eine Aufgabe, die ein hohes Maß an Sensibilität fordert. Sie verlangt von den Beurteilenden Verantwortung gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern, die Achtung ihrer Persönlichkeit und besonderes Einfühlungsvermögen. Eine an Gütekriterien orientierte Beurteilung ist deshalb die Voraussetzung für die Vergleichbarkeit der Leistungen zwischen den zu beurteilenden Lehrkräften. (...)

II) Allgemeine Hinweise zur Erstellung dienstlicher Beurteilungen

(...)

2. Die Schulleiterin oder der Schulleiter sollte mit der Lehrkraft im Zusammenhang mit der Ausfertigung dieser dienstlichen Beurteilung ein Gespräch führen, das sich an dem Katalog² dieser Handreichung orientiert.

6. Bei dienstlichen Beurteilungen im Zusammenhang mit Bewährungen (Übernahme in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit oder nach der Beauftragung mit Funktionsstellen) muss eine Stellungnahme darüber abgegeben werden, ob sich

¹ Staatliches Schulamt für den Landkreis Hersfeld-Rotenburg und den Werra-Meißner-Kreis, Personalbeurteilung, Die dienstliche Beurteilung von Lehrkräften durch Schulleiterinnen und Schulleiter, Eine Handreichung, Zusammenstellung von Rainer Angermann, Stand: November 1999

² Beispiele aus diesem Kriterienkatalog: Differenzierte Angaben zum beruflichen Werdegang, zu den unterrichtlichen Qualifikationen, zur Übernahme schulischer Aufgaben, zur Zusammenarbeit mit Eltern, Schülern und Kollegium, zur Beteiligung an der Schulentwicklung und zum dienstlichen Verhalten.

die Lehrkraft bewährt hat. Damit eine Entscheidung über die Verkürzung der Probezeit möglich ist, muss nach § 25 (2) HBG diese Aussage durch eine Note präzisiert werden. (...)

III) Besondere Hinweise zur dienstlichen Beurteilung

A. Grundsätze

1. Die Beurteilung von Lehrkräften anlässlich von Laufbahnentscheidungen ist im Hessischen Beamtengesetz (HBG) geregelt.
2. (...)

B) Dienstliche Beurteilung und Unterrichtsbesichtigung

1. Als Grundlage für die Entscheidung über die Beendigung der Probezeit dient eine dienstliche Beurteilung der Schulleiterin oder des Schulleiters über die Eignung und Bewährung der Lehrkraft. Die darin enthaltene Bewertung wird in einer Note zusammengefasst. Der Bericht wird der Lehrkraft zur Kenntnis gegeben, die Kenntnisnahme ist durch Unterschrift zu belegen. Die Lehrkraft ist berechtigt, gegebenenfalls eine eigene Stellungnahme abzugeben. Diese ist dem Vorgang beizufügen.

2. Grundlage für die dienstliche Beurteilung sind Unterrichtsbesuche, von denen einer innerhalb des ersten Schulhalbjahres durchgeführt werden sollte. In diesem Zusammenhang wird auf die Beratungspflicht der Leiterin oder des Leiters besonders hingewiesen. Der dienstlichen Beurteilung wird zum Ende der Probezeit ein zeitnaher Besichtigungsbericht beigelegt.
(...)

5. Vor Beginn der Besichtigungsstunde legt die Lehrkraft eine schriftliche Unterrichtsplanung vor, die folgende Planungs- und Entscheidungsmomente enthalten sollte.

Angaben

- zu Datum und Zeit,
- zur Klasse, zum Kurs oder zur Stufe,
- zum Fach oder Lernbereich,
- zum Thema der Unterrichtseinheit und zur Unterrichtsstunde,
- zur Lerngruppe,
- zur Einordnung der Stunde in die Unterrichtseinheit,
- zu den Zielen oder Intentionen,
- zu den didaktisch-methodischen Entscheidungen sowie
- zu dem geplanten Verlauf der Stunde.

Die didaktisch-methodischen Überlegungen beschränken sich auf das Wesentliche.

Eine Bewertung: Die Diktion der „Richtlinie“ hat einen normativen, imperativen Charakter. Im Vordergrund stehen Begriffe wie ‚beurteilen‘, ‚Leistungsbericht‘, ‚Gütekriterien‘, ‚Beurteilungskatalog‘, ‚ist zu belegen‘, ‚durch eine Note zu präzisieren‘ oder ‚Beratungspflicht‘.

Der Sprachstil ergibt sich aus dem Auftrag der Schulaufsicht, dem auch der Gesamtpersonalrat der Behörde und die Gleichstellungsbeauftragten unterliegen. Beide Gremien ergänzten und redigierten den Text im Sinne der Lehrerinnen und Lehrer. Die Handreichungen beziehen sich auf rechtliche Regelungen, enthalten didaktische Einzelaspekte und sprechen das Verfahren der Unterrichtsbeobachtung und -bewertung an. Sie berücksichtigen nicht die Revision theoretischer Ansätze hin zu prozessorientierten Lehr- und Lernformen, nicht die Hinwendung zu einer Beziehungsdidaktik auf kommunikativer Basis, nicht die Bestrebungen, Lehrern in Fragen zur Unterrichtsentwicklung die Rolle des Subjekts zuzuschreiben. Kurz: Es besteht bei annähernd gleicher Zielsetzung ein Spannungsverhältnis zwischen den gerechtfertigten Anforderungen der Schuladministration einerseits und objektiven gesellschaftlichen Neuorientierungen und den daraus resultierenden Akzentverschiebungen in der Unterrichtstheorie und -praxis andererseits. Es besteht die Gefahr, dass sich Unterrichtsentwicklung am Lernort Schule im Sinne des angestrebten kooperativen Austausches zwischen allen beteiligten Akteuren aufgrund dieses Ist-Zustandes langfristig nur schwer realisieren lässt. Die betroffenen Lehrkräfte stehen letztlich dem Verfahren der Unterrichtsbeobachtung und der Analyse über ihre Ausbildungs- und Berufseinstiegsphase hinaus reserviert gegenüber.

Diese Annahme ist an ausgewählten Beispielen zur Unterrichtsevaluation am Lernort Schule zu belegen und zu vertiefen. Um jedoch die Problematik angemessen beleuchten und gleichzeitig Lösungswege aus dem oben aufgeworfenen Dilemma finden zu können, ist nach bisher nur allgemeinen Betrachtungen zum Verfahren der Beobachtung und Analyse am Lernort Schule in einem der Begriffsklärung dienenden Zwischenschritt zunächst der Blick auf die Methode zu richten, die im Zentrum der Bemühungen zu einer Erfolg versprechenden Unterrichtsentwicklung steht.

3.2.2 Explikationen zum Gegenstandsbereich „Unterrichtsevaluation“ – „Unterrichtsanalyse“, „Unterrichtsentwicklung“, „Evaluation“

Zum Begriff „Unterrichtsanalyse“

In der Unterrichtsforschung wird mit dem Begriff „Analyse“ im Allgemeinen „ein Vorgehen bezeichnet, bei dem ein Ganzes in seine Bestandteile aufgegliedert wird, um dessen innere Strukturen zu erkennen“¹ Zwar gehöre, so erläutert Gerd Bachmair, die Beurteilung einzelner Elemente des Unterrichts zur analytischen Methode; Analyse kennzeichne aber auch ein Vorgehen, das nicht nur nach den Elementen suche, sondern ebenso deren wechselseitige Beziehungen erforsche und den Kontext erfrage. Er definiert Analyse deshalb als eine umfassende wissenschaftliche Denk- und Arbeitsmethode, „zu der ebenso die Analyse des Unterrichts als auch die Methode der empirischen Unterrichtsforschung zählt“.²

Hartmut Storch sieht in der Unterrichtsanalyse den

„umfassenderen Zugriff auf Unterricht, der möglichst viele unterrichtliche und unterrichtsrelevante Faktoren, also auch solche aus dem Umfeld des Unterrichts, einbeziehen will“.

Die „Unterrichtsbeobachtung erscheint damit einerseits als ein notwendiger, aber nicht alleiniger Bestandteil oder Bezugsaspekt einer umfassenderen Unterrichtsanalyse; andererseits kann die Auswertung einer Unterrichtsbeobachtung, die keine auf andere Art gewonnenen Aspekte des Unterrichts und seines Umfelds berücksichtigt, nur Teilanalyse von Unterricht und nicht Unterrichtsanalyse sein“³.

In diesem weiten Sinne verwandt, treten dann Unschärfen auf, wenn der Begriff einmal übergreifend auf die gesamte wissenschaftliche Arbeitsmethode im Unterrichtskontext und ein anderes Mal allein auf die Phase der Auswertung des Unterrichts bezogen wird. G. Bachmair selbst trifft in seinem Buch „Unterrichtsanalyse“ nicht immer klare Abgrenzungen zwischen dem Oberbegriff und beispielsweise der Analyse von Beobachtungsdaten nach der besichtigten Lektion.

„Beobachtung und Analyse von Unterricht“⁴ heißt ein von Karlheinz Ingenkamp herausgegebenes Handbuch der Unterrichtsforschung, das im ersten Teil das

¹ Bachmair, G. (1974), a.a.O., S. 18

² Bachmair, G. (1974), a.a.O., S. 18

³ Storch (1978), a.a.O., S. 5 und 6

⁴ Ingenkamp (Hrsg., 1973) Beobachtung und Analyse von Unterricht, Teilausgabe der Kapitel 6 und 10 des Handbuches der Unterrichtsforschung

„Verhalten im Unterricht, seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren“ (W. Schulz, W.P. Teschner, Jutta Voigt) thematisiert und sich im zweiten Teil mit der „Analyse und Untersuchung von Lehrmethoden“ auseinandersetzt (F. Weinert). Aus der Wahl des Titels geht hervor, dass die im vorliegenden Zusammenhang verwandten Begriffe nicht in jedem Falle übereinstimmend definiert werden.

Wenn bisher in dieser Arbeit an der Bezeichnung „Beobachtung und Analyse“ von Unterricht festgehalten wurde, geschah dies deshalb, weil sie trotz ihrer definitiven Ungenauigkeiten für ein relativ fest umrissenes Verfahren im Schuldienst eine weit verbreitete Anerkennung findet. Der Prozess, der die Planung und Beobachtung des Unterrichts ebenso wie die Besprechung der Stunde oder ihre Neukonzeption enthält, gestaltet sich jedoch differenzierter als es das Wortpaar zu erfassen vermag. Folgende Hinweise sollen diese Aussage stützen.

Die Bezeichnung „Analyse“ als umfassender Terminus greift im Kontext der Unterrichtsentwicklung zu kurz, denn das Verfahren zur Unterrichtsoptimierung beinhaltet Denkschritte, von denen jeder einzelne in der Fachliteratur unter speziellen Fragestellungen immer wieder thematisiert und kritisch gewürdigt wird. Für Aus- und Fortbildungszwecke und das gemeinsame Forschen von Lehrerteams erweist sich deshalb eine Methode umso ergiebiger, je exakter Teilelemente benannt und je deutlicher ihr Prozesscharakter und ihre Zielsetzung hervorgehoben werden. Erst eine differenzierte Betrachtung des Eigenwertes und der Funktionen von Elementen charakterisiert die Relevanz des gesamten Verfahrens.

Die Möglichkeit zu einer solchen differenzierten Betrachtungsweise bietet der Begriff „Evaluation“, unter dem H. G. Rolff eine Form der Praxisforschung versteht¹, die sich in zunehmendem Maße der Methoden und Techniken qualitativer Sozialforschung bedient.

Unterrichtsentwicklung und Evaluation

Als ein Grundmuster der Evaluation im Rahmen der Schulentwicklung darf der Reflexions-Aktions-Kreislauf bezeichnet werden, der beispielsweise mit einer Datensammlung oder -erhebung beginnen kann und zum Nachdenken über eine

¹ Vgl. Rolff, Evaluation und Schulentwicklung, in: Tillmann/Wischer (Hrsg.): Schulinterne Evaluation an Reformschulen, Bielefeld 1998, S. 30-39

vollzogene Handlung sowie zu deren Auswertung führt. Die Ergebnisse bilden danach eine Grundlage für einen neuen modifizierten Handlungsschritt.¹

Evaluation wird von Dichanz und Tulodziecki im Kontext der Schulentwicklung als „eine bewusste, systematisch und fortlaufend durchgeführte Anwendung verschiedener Verfahren“ verstanden, „mit denen die Unterrichts- und Erziehungsarbeit beobachtet und verbessert werden soll“².

Stufflebeam definiert Evaluation im Bildungswesen als den „Prozess der Bestimmung (Festlegung), Gewinnung (Erhebung) und des Anbietens von nützlichen Informationen, um zwischen Entscheidungsalternativen zu urteilen“³.

Forschung und Evaluation richten sich in der Makroebene auf das System Schule, in der Mesoebene auf die Einzelschule und in der Mikroebene auf das Lehren, Lernen und Interagieren im Klassenzimmer⁴.

Jeder Bestandteil des Evaluationsprozesses besitzt einen Eigenwert und eine spezifische Struktur. Zwischen den Elementen besteht eine Wechselbeziehung. Aus der Verknüpfung der Teile entsteht als Ganzes eine Arbeitsmethode. Diese lässt sich in folgender Weise formal darstellen:

(A) Aktion: In der Regel⁵ setzt das Verfahren bei der komplexen Aktion Unterricht an. Lehrkräfte unterrichten (1), und Beobachter erheben mit unterschiedlichen Techniken Daten (2) aus erster Hand. Die Auswertung der gesammelten Informationen entspricht bei Verwendung bestimmter Schemata dem Wesen nach einer wissenschaftlichen Analyse: Informationen und Aufzeichnungen, also Dokumente, werden reduziert und dem Gegenüber dargestellt. Die Reflexion von Unterricht erfolgt demnach auf der Grundlage der Deskription.

(B) Reflexion heißt, Beobachtungen auswählen, zueinander in Beziehung setzen, auswerten (3) und interpretieren (4). Interpretation will den Sinn realen Unterrichts erfassen und aus der Konstruktion von Bedeutungsgehalten vorhandenes Wissen ausbauen.

Die Auslegung des Unterrichts kann in Form der Selbstreflexion sowie als Dialog zwischen Lehrenden und Beratenden oder im Diskurs in einem Team von Kolle-

¹ Vgl. Altrichter/Buhren (1997), a.a.O., S. 6 f.

² Dichanz/Tulodziecki (1995), a.a.O., S. 71

³ Stufflebeam (1971), zitiert nach Bessoth (1994), a.a.O., S. 46

⁴ Vgl. Ackermann (2001), a.a.O., S. 8

⁵ „In der Regel“ heißt hier, dass die Ausbildungs- und Schulwirklichkeit nicht grundsätzlich an denselben Interpunktionen des Kreislaufes ansetzt, die von der Theorie „vorgegeben“ werden.

ginnen, Kollegen oder externen Fachleuten erfolgen. Das „Gespräch über Unterricht“ (5) ist als Prozess des Analysierens und Verstehens zu charakterisieren. Es ist ein wesentliches Teilelement der Reflexion, weil aus Rückmeldungen und der mehrperspektivischen Betrachtungsweise alternative Pläne erstellt und neue Aktivitäten entfaltet werden¹, die das Ziel verfolgen, die Effektivität des Lehr-Handelns zu verbessern.

Die Erkenntnisse aus der Reflexion über eine Unterrichtsstunde sollen zur Fehlerdezimierung, gegebenenfalls zur Veränderung vorgefundener Situationen beitragen und bei der Planung (6) nachfolgender Unterrichtsstunden oder -einheiten realisiert werden. Der Evaluationsprozess endet also nicht abrupt. Er ist „längerfristig und zyklisch“ angelegt und entwickelt sich zu einer Spirale, weil die Ergebnisse in die Planungen nachfolgender Vorhaben eingehen und damit selbst einer Bewährungsprobe unterzogen werden. Reflexion führt zu Erkenntnissen, die den Impuls für neue Aktionen geben².

Bilanzieren die Lehrenden ihr Vorgehen und die Ergebnisse ihres Handelns kritisch, handelt es sich um Selbstevaluation, übernehmen externe Beraterinnen oder Berater die Datenerhebung, Auswertung und Interpretation, wird dieser Vorgang als Fremdevaluation bezeichnet.

Markierungen oder Interpunktionen im Kreislauf erlauben es, einzelne seiner Elemente gezielt zu betrachten, wenn es darum geht, Probleme zu bewältigen.

Dieser formalen Kennzeichnung des Begriffes ‚Unterrichtsevaluation‘ folgt ein geringfügig modifiziertes Beispiel aus der Schulpraxis.

Mit dieser Skizze verbinden sich folgende Absichten: Sie illustriert annähernd den abstrakt skizzierten Prozess und konkretisiert Teilaspekte des Evaluationsbegriffes in einer realen Situation.

Gleichzeitig deckt sie Problemfelder auf, die sich während des Evaluationsprozesses ergeben können. Vor allem aber bestätigt sie, dass es legitim und notwendig ist, einzelne Elemente im Kontext des Gesamtverfahrens gesondert zu untersuchen.

So entwickelt sich im Beispiel eine ‚Störung‘ aus unterschiedlichen didaktischen Denkweisen (planungs-, produktorientiert vs. prozessorientiert), die schließlich im

¹ Vgl. Altrichter/Buhren (1997), a.a.O., S. 7

² Vgl. Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 17 u. 21

Reflexionsgespräch gipfelt. Forschungspraktisch betrachtet, legitimiert sich aus diesem Beispiel zudem, dass der Fokus in dieser Arbeit auf das Element „Gespräch über Unterricht“ im Evaluationsprozess gerichtet ist.

Die Prüfungslehrprobe, ein Beispiel¹

Vorbemerkung:

Zum Zeitpunkt der hier beschriebenen Situation war es noch unüblich, „handlungsorientierten“ Unterricht in Examenssituationen durchzuführen:

Der Fall:

Bei der Gestaltung seiner Lehrprobe orientierte sich ein Referendar an einem aus der kritischen Erziehungswissenschaft entwickelten handlungsorientierten Unterrichtskonzept. Er verzichtete auf eine strenge Planung des Unterrichtsablaufes, auf die Operationalisierung der Lernziele und die Kontrolle des Lernzuwachses. Er baute die Lehrerdominanz im Unterricht stark ab und „überließ“ es den Schülerinnen und Schülern, Formen der Interaktion und Verfahren der Problemsammlung und -lösung zu entwickeln.

Der Prüfungsvorsitzende, der im Gegensatz zu den beteiligten Ausbildern nicht über die Seminarinhalte zur „prozessorientierten“ Didaktik informiert war, legte dagegen Wert auf den ausführlich geplanten, „produktorientierten“ Unterrichtsablauf und die unmittelbare Überprüfung des Lernzuwachses am Ende der Lektion. Er zweifelte in einer Vorerörterung der Kommission die Effizienz des vom Referendar gewählten Lehrverfahrens grundsätzlich an. Seine implizite Theorie von Unterricht – so zeigte das Streitgespräch – wich auffallend von der des Kandidaten ab. Der Ausbilder, der „offene“ Lehr- und Lernformen im Seminar thematisiert und mit den Referendarinnen und Referendaren praktiziert hatte, gehörte der Prüfungskommission an. So kam es bei der Notenfindung zu einer noch angemessenen Relativierung stark differierender Auslegungen zugunsten des Referendars.

Vorschlag zur Problembewältigung

Es ist evident, dass es dann zu Divergenzen im Gespräch über die beobachtete Stunde und zu einer negativen Beurteilung kommt, wenn der Referendar seine Position nicht hinreichend zu begründen vermag und implizite Auffassungen über Unterricht unnachgiebig vertreten werden. Um ähnliche Vorfälle zu vermeiden, müssen Regeln zur Unterrichtsevaluation eingehalten werden, die vor allem den Lehrkräften Sicherheit für ihr Handeln bieten.

A) Die Situation vor einer konkreten Unterrichtsstunde

Zwischen dem Unterrichtenden und den potentiellen Beobachtern bieten sich zum Austausch der notwendigen Informationen für die vorgesehene Unterrichtsstunde verschiedene Möglichkeiten an, von denen drei aufgezeigt werden:

¹ Vgl. Angermann (1986), a.a.O., S. 327 f.

Möglichkeit 1:

Der Beobachter hat sich über die vorausgegangenen Planungsarbeiten der Lehrkraft zur Unterrichtsstunde (-einheit) in einem Vorgespräch informiert. Eine schriftliche Unterrichtsvorbereitung wurde erstellt. Die Vorgaben erlauben es, eine am Vorhaben angelehnte Beobachtung und gültige Auswertung durchzuführen. In diesem Beispiel handelt es sich meist um Ausbilder oder um Mitglieder der Schulleitung.

Möglichkeit 2:

Eine ausführliche schriftliche Unterrichtsvorbereitung gibt in prägnanter Form Auskunft über den Inhalt der Einheit und der Stunde sowie die Intentionen der Lehrperson. Auch hier können begrenzt Stundenschwerpunkte zielorientiert zur Beobachtung eingesetzt werden, wenn es sich beispielsweise um die Beratung der Lehrperson handelt.

Möglichkeit 3:

In intensiven Vorgesprächen erörtern Lehrende und Beobachter die Kernbereiche der vorbereiteten Lektion. Dabei kann auf die didaktische Konzeption, die spezifischen Intentionen der Lehrkraft, auf gewünschte Beobachtungsfelder usw. eingegangen werden. Dieser Fall trifft für erfahrene „Helfer“, für schulpraktische „Experten“ zu, die allerdings nicht unmittelbar an der Vorbereitung der Lektion oder Einheit beteiligt waren. Es handelt sich meist um die Gruppe von Mentorinnen und Mentoren, die Lehrpersonen in der zweiten Phase der Ausbildung oder während des Vorbereitungsdienstes betreuen.

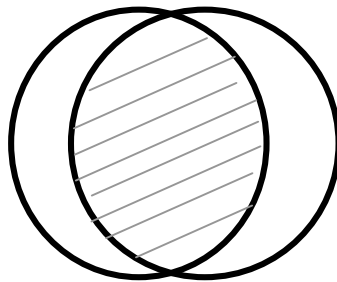
Beispiel zu 3:

Die Lehrperson will in ihrem Unterricht ein Konzept A erproben oder ein bestimmtes Vorhaben realisieren.

Die Beobachtenden gehen nicht von ihren impliziten Unterrichtstheorien aus, sondern legen bei Beobachtung und Reflexion die sich aus dem Konzept A entfaltenden Gesichtspunkte zugrunde.

Insbesondere das Verfahren im dritten Beispiel erlaubt nicht nur die zuverlässige Beobachtung, sondern gestattet auch eine gültige Reflexion, weil es selbst dann mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Übereinstimmung oder zu einer Annäherung der Standpunkte hinsichtlich der Unterrichtskonzeption kommt, wenn Lehrkraft und Beobachter unterschiedliche didaktische Auffassungen vertreten.

Die große Schnittmenge der jeweiligen Positionen über Unterricht dokumentiert einen hohen Grad der Übereinstimmung:



Abbildungen 3.4: Schnittmenge

B) Die Situation nach einer beobachteten Unterrichtsstunde

Aufgrund der Informationen über ein Vorhaben und der Vorbesprechung einer Unterrichtsbeobachtung ist die Wahrscheinlichkeit der Übereinstimmung bei den Interaktionspartnern hinsichtlich der didaktischen Entscheidungen und Zielvorstellungen des Unterrichtenden deshalb verhältnismäßig groß, weil ein enger Zusammenhang zwischen dem geplanten Konzept einer konkreten Unterrichtsstunde und dem „offenen“ Beobachtungsansatz besteht, weil also ein "reflektiertes, vorausgeworfenes Bezugssystem zugrunde liegt, das mitteilungs-fähig ist" und somit in der "Verständnisarbeit zur Basis der Kommunikation"¹ wird. Das Ziel eines sachlichen Informationsaustausches zwischen den Interaktionspartnern wird mit großer Wahrscheinlichkeit im Gespräch erreicht werden, da unter Berücksichtigung dieser Voraussetzungen davon ausgegangen werden darf, dass der Dialog über den Unterrichtsversuch nicht durch ungeklärte Grundsatzfragen oder wenig valide Kriterien verzerrt wird.

Die Absicht, den Unterricht in der Schule neuen Gegebenheiten anzupassen, das didaktische Arrangement der Lehrenden zu erweitern oder aus Erfahrung gewonnene Theorien für die Praxis zu entwerfen und zu erproben, führt zwar nicht stringent, aber auch nicht willkürlich zum Besprechungsritual, das einer Unterrichtsbeobachtung folgt. Nachbesinnungen und gemeinsame Gespräche über Unterricht verfolgen das anspruchsvolle Ziel, die folgenden Aktionen „besser“ zu planen und zu realisieren.

3.2.3 Fazit: Evaluation

Unterrichtsentwicklung fordert die Mitarbeit von den Lehrkräften. Sie müssen sich während ihrer Berufslaufbahn reflektierend mit eigenen, aber auch fremden Lehrstilen auseinandersetzen. Die Basis dafür bildet das Instrument der Evaluation, dessen einzelne Elemente im Aktions-, Reflexionskreislauf einen großen Eigenwert besitzen. In der Schulrealität stößt das Verfahren jedoch an Grenzen, die auch von Unterrichtspraktikern selbst gezogen werden. Diese Barrieren und Ein-

¹ Vgl. Storch (1978), a.a.O., S. 13

wände gilt es zu überwinden. Dazu ist das Problem unter Einbezug der Lehrerperspektive an Teilelementen des Evaluationsprozesses zu kennzeichnen.

3.3 Zur Problematik der Unterrichtsevaluation am Lernort Schule

Verglichen mit der vorausgegangenen idealtypischen Beschreibung haben die Methoden der summativen und formativen Evaluation am Arbeitsplatz Schule tatsächlich viel mehr Facetten und Varianten. Die Vorgehensweisen weichen in ihren Ausprägungsgraden teils von Person zu Person, teils von einem zum anderen Beobachtungs- und Reflexionsmodus, teils von einem Lernort zum anderen deutlich voneinander ab.

Aus diesem Sachverhalt ergeben sich – wie bereits am Beispiel der „Richtlinien für die Beurteilung von Lehrkräften“ angesprochen – vielfältige Probleme, die der Akzeptanz des Grundmusters eines Aktions-, Reflexionskreislaufes von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer entgegenstehen. Vor allem die Unterrichtsproben, die Referendare und Berufsanfänger zu leisten haben, provozieren Ablehnung und Fraktionen auf der Beziehungsebene, die sich letztlich auch auf die Inhaltsebene auswirken. Dieter Woysch hat bereits 1976 die Beurteilung der Lehrprobe als fragwürdig betrachtet und seine Auffassung mit kritischen Stimmen aus den Jahren 1971/72 untermauert¹:

„Offizielle Lehrproben finden in einer untypischen Lernsituation statt, denn die Anwesenheit von Prüfern und Referendaren verändert das Lernfeld. Geprüft wird eigentlich, wie der Lehrer in einer untypischen Lage zurechtkommt (...).“²

„Lehrproben sind zirkensische Übungen, die sich durch die Hypertrophie der Vorbereitung und mangelnde Übereinstimmung mit der Ernstsituation des tatsächlichen Unterrichts auszeichnen.“³

Der Zustand dauert an. Unterrichtsbesuche und Nachbesprechungen haben Lehrpersonen überwiegend als „eine Situation der Beurteilung durch eine hierarchiehöhere Person (bei nicht immer ganz transparenten Kriterien) erlebt“⁴.

¹ Vgl. Woysch (1976), a.a.O., S. 201

² Dauenhauer, Die moderne Lehrprobe, Erziehungswissenschaft und Beruf (1971)

³ Novosadko, Zur Kritik der Lehrprobe, Erziehungswissenschaft und Beruf (1972), beide Zitate (2 und 3) nach Woysch, a.a.O., S. 201

⁴ Horster/Rolff (2001), a.a.O., S. 161

Diese Wahrnehmung setze sich im Alltag berufserfahrener Lehrer fort: Besuch und Besprechung „finden meistens in Beurteilungszusammenhängen durch Vorgesetzte statt und nicht als eine selbstverständlich geübte kollegiale Praxis zur gegenseitigen Professionalisierung. Das Sprechen über Unterricht nach einer Visitation habe sich bislang kaum als eine offene Lernsituation begründen können, in der man etwas über sich und über seine Schwierigkeiten erfahren könne.“¹ Um Hospitation und das Gespräch über Unterricht als Instrumente der Selbstreflexion erfahren und nutzen zu können, müssen Lehrerinnen und Lehrer „die Möglichkeit erhalten, sie außerhalb hierarchischer Beziehungen und unabhängig von externen Kontrollinteressen erproben zu können“². Horster und Rolff bestätigen Erfahrungen der Praxis und untermauern damit Motiv und Leit-These dieser Arbeit:

Unterrichtsoptimierung durch forschendes Lernen der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich nur über eine neue Kultur der Unterrichtsevaluation stimulieren und in den Schulen etablieren.

Um den Komplex „Unterrichtsevaluation“ genau zu kennzeichnen, genügt es nicht, einzelne Begriffe zu klären und Verfahrensweisen idealtypisch darzustellen. Vielmehr sind wegen der Relevanz, die dem Instrument von der Schuladministration zugemessen wird, Kernprobleme einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Das Ziel ist, „Störfaktoren“ und Motive aufzudecken, die einem offeneren Umgang mit der Methode und einer häufigeren Anwendung durch Lehrerinnen und Lehrer nach den Phasen der Ausbildung zuwiderlaufen. Dabei ist zu erkunden, welche negativ besetzten Aspekte abgeschwächt und welche Momente verstärkt werden können. Der Gegenstandsbereich soll zu diesem Zwecke exemplarisch am „Beratungs- und Beurteilungsverfahren“, an der „Beobachtungsproblematik“ sowie am „Theorie-Praxis-Problem“ betrachtet werden. Es kann jedoch nicht darum gehen, die einzelnen Schwierigkeiten ausführlich unter Einschluss aller wissenschaftlichen Aspekte zu behandeln und zu einer Lösung zu führen. Die Themen sollen vielmehr auf die ihnen innewohnende Problematik begrenzt charakterisiert werden.

¹ Horster/Rolff (2001), a.a.O., S. 161

² Horster/Rolff (2001), a.a.O., S. 161

3.3.1 Das Beurteilungsdilemma: Beratung und Beurteilung in Personalunion

Eine Referendarin: *„Ich komme nicht damit zurecht, dass mir eine Person in ganz unterschiedlichen Rollen begegnet, z. B. ein Fachleiter als Ausbilder, Mentor, Kollege, Berater und Prüfer.“¹*

In Verordnungen über die schulpraktische Phase junger Lehrkräfte und in Schulgesetzen werden den Ausbildenden, der Schulleitung und der Schulaufsicht sowohl beratende als auch beurteilende Funktionen zugeschrieben. Diese Personen üben beide Aufgaben in Personalunion aus. Aus der Doppelrolle „Berater-Kontrollleur“ ergibt sich ein Interessenkonflikt. Die Koppelung von summativer und formativer Evaluation in einer Person ist ein Grundproblem, ein nahezu unauflösbares Dilemma in der Diskussion um die besten Wege zur Unterrichtsoptimierung. Die Situation, in der sich die zukünftigen Beamten im Schuldienst befinden, soll mit Hilfe soziologischer Kategorien der Rollentheorie an einem Beispiel illustriert werden.

Erfahrungsbasierter Exkurs:

Der Rektor einer Schule muss gemäß der Vorgaben der Schulaufsichtsbehörde einen Beratungsbesuch bei einer Lehrerin zur Anstellung durchführen. Er schlüpft in die Rolle des Beraters, denn nach dem konventionellen Rollenbegriff verlangt erfolgreiches Handeln, „sich in einer bestimmten Situation möglichst nur an einer Rolle zu orientieren“². Im Gespräch über den beobachteten Unterricht treffen in diesem realen Fall unterschiedliche Auffassungen der Interaktionspartner über den Unterrichtsstil aufeinander. Der Rektor „fällt aus der Rolle“, indem er der Lehrerin eröffnet: „Wenn Sie auch in der nächsten Lehrprobe einen derart lehrerzentrierten Unterricht durchführen, kann ich das in keinem Falle mit einem ‚Gut‘ bewerten“. Diese Reaktion stürzt die Lehrerin ihrerseits in einen Konflikt. Wie bewahrt sie ihre Ich-Identität, die sich für sie in dieser konkreten Situation in einer auf Wissen und Anfängerkönnen beruhenden Planung und Unterrichtsrealisation kundtut? Soll sie die Auffassung des Schulleiters ignorieren und ihren Stil beibehalten, den sie für ihre auffällig unruhige Lerngruppe für geeignet, gar notwendig hält, oder soll sie die widersprüchlichen Rollenbeteiligungen interpretierend nebeneinander dulden? Sie weiß, dass der Beratung eine Beurteilung folgen wird, die Auswirkungen auf ihre berufliche Laufbahn haben kann? Von ihr wird in dieser Lage Ambiguitätstoleranz erwartet. Sie muss, so könnte man empfehlen, konfligierende Interessen und widersprüchliche Motivationsstrukturen ertragen, um sich die Möglichkeiten zur Interaktion mit ihrem Schulleiter zu erhalten.

Watzlawick könnte diese Form der Kommunikation als „gestört“ bezeichnen. Es herrscht Konfusion zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekten, weil eine Situation

¹ Schedensack (1995), a.a.O., S. 47

² Krappmann (1975), a.a.O., S. 100

entstanden ist, in der „eine Person in der einen oder anderen Weise gezwungen wird, ihre Wahrnehmungen auf der Inhaltsstufe anzuzweifeln, um eine für sie wichtige Beziehung nicht zu gefährden“¹.

Der „Fall“ deutet Beziehungsprobleme an, die sich aus der Kombination unterschiedlicher Evaluationsformen durch den Schulleiter ergeben. Richard Bessoth stellt diese Formen kontrastierend gegenüber und betont damit ihre Unverträglichkeit. Sie ergibt sich aus den jeweils unterschiedlichen Intentionen und Verfahrensaspekten. Der summative Ansatz zielt, so argumentiert Bessoth, auf die Übernahme in den Schuldienst, auf die Auswahl von Personen, die Funktionen anstreben, oder auf eine Beförderung. Der Blick sei auf Leistungen gerichtet, die vor allem in der Vergangenheit erbracht worden seien.

Dagegen solle mit der Beratung formend auf die Lehrenden eingewirkt werden. Beratung könne innovieren, Verhalten verändern und zur Arbeit im Team anregen. Formative Evaluation setze Vertrauen voraus und bedinge die Beteiligung und Mitwirkung der zu Beratenden. Sie könne dann zum Erfolg beitragen, wenn sie längerfristig angelegt und kontinuierlich angeboten werde².

In den folgenden Hinweisen a) zur Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, b) zur Interaktion zwischen Beobachter und der Beobachteten sowie c) zu den Konsequenzen für die angewandten Unterrichtsmethoden bei Lehrproben tritt das Problem verschärft zu Tage.

(a) Die Selektionsfunktion der Studienseminare erhält wegen der Situation für Lehrkräfte auf dem Arbeitsmarkt einen besonderen Akzent. Auch die Schulleitungen und die Schulaufsicht vergeben Noten, die sich auf die berufliche Laufbahn von Lehrkräften im Dienst auswirken. Die Beziehung zwischen den Auszubildenden und den Schulleitungen auf der einen und den Lehrkräften auf der anderen Seite ist nicht selten auf Dauer verzerrt. Bei letzteren besteht ein Unbehagen, das sich sachlich aus der Kritik an dem Verfahren selbst, emotional jedoch aus der Objektrolle herleiten lässt, in die akademisch gebildete Berufsanfänger versetzt werden. Vor allem Protagonisten der qualitativen Methodologie wenden gegen diese Positionierung der Beobachteten in Abgrenzung zu quantitativen Verfahren ein, „dass der Mensch nicht nur Untersuchungsobjekt, sondern auch erkennendes Subjekt

¹ Watzlawick (2000), a.a.O., S. 82

² Vgl. Bessoth (1994), a.a.O., S. 47-53

ist“¹. Das heißt nicht zuletzt, dass Lehrer spezifische Kenntnisse und Erfahrungen über das soziale, kommunikative Handlungsfeld ihrer Klassen besitzen, die komplementär, also mitgestaltend, in die Unterrichtsbesprechung eingebracht und von den Beratenden respektiert werden müssen.

(b) „Positive Assoziationen sind es nicht, die man bei Lehrern mit den drei Worten ‚der Schulrat kommt‘ auslöst“, bemerkt H. S. Rosenbusch. Und er fährt fort, „dass wir es bei der Beschäftigung mit Unterrichtsbesuchen durch Schulräte mit einem Phänomen zu tun haben, für das irrationale Einschätzungen und Bewertungen sowie hypertrophe Reaktionen konstitutiv sind“².

Der Zwang zu zensieren, dem Fach- und Schulleiter ausgesetzt sind, so drückt es eine „Arbeitsgruppe Referendare“ drastisch aus, pervertiere die Interaktion zwischen den jeweiligen Rollenträgern³. Hart geht Bessoth mit Ausbildern und Schulaufsichtsbeamten ins Gericht. Er berichtet von Erfahrungen aus Trainingsseminaren:

„Die meisten Beratungsgespräche nahmen den Verlauf eines Beurteilungsgesprächs an, wobei die von den Schulaufsichtsbeamten geprägten Verhaltensmuster dominierten. Die Konsequenz war immer: Die Beratung scheiterte und bei den Beratenen ist kein Appetit auf mehr Beratung geweckt worden.“

Und er fordert: *„Beratung kann nur als ‘offene’ Situation gedeihen, alles ‘geschlossene’ oder dogmatische Denken führt zum Scheitern von Beratungsversuchen.“*⁴

Aus dieser Kritik geht hervor, dass die Verbindung der Rollen des Beraters und Beurteilers in einer Person die Kommunikation zwischen den Interaktionspartnern beeinträchtigt. Sie zeigt zugleich, dass diesem Kompetenzbereich der pädagogischen Führungskräfte mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, als dies in der Aus- und Fortbildungspraxis bisher der Fall ist. Lehrerinnen und Lehrer, die Leitungsfunktionen übernehmen, sind häufig nur ungenügend auf diese Aufgaben vorbereitet.

¹ Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 40

² Rosenbusch (1985), a.a.O., S. 247

³ Arbeitsgruppe Referendare/Scholz (1977), a.a.O., S. 124

⁴ Bessoth (1994), a.a.O., S. 21 und S. 30 (Hervorhebungen bei Bessoth)

Meist auf sich allein gestellt, müssen sie nachlernen, was im Tätigkeitsfeld „Unterrichtsentwicklung“ von ihnen verlangt wird.

Dabei unterliegen Form und Gehalt der individuellen Fortbildung vornehmlich der subjektiven Interpretation des Einzelnen. Ergebnis eines solchen Lernprozesses sind Auffassungen zum Berufsfeld, die sich eng an der persönlichen Lerngeschichte der jeweiligen Personen orientieren und deshalb differieren. Der Erwerb von Qualifikationen zur Unterrichtsberatung und -bewertung sollte deshalb zukünftig Bestandteil der Aus- und Fortbildung sein¹, forderte der Verfasser bereits 1978, um die Entwicklung einer Theorie der Unterrichtsberatung und -beurteilung voranzutreiben².

(c) Auch wenn einzelne dieser Aussagen überspitzt formuliert erscheinen, ist davon auszugehen, dass neben Beziehungsstörungen weitere kontraproduktive Effekte von einem Mix aus formativer und summativer Evaluation bewirkt werden. So führt – wie bereits in den Betrachtungen zum lernzielorientierten Unterricht beschrieben wurde³ – das Bedürfnis der Betroffenen, Konzepte zu verwenden, die Sicherheit für den Unterrichtsverlauf und damit bessere Bewertungen versprechen, zu einem unerwünschten Schematismus in der Planung und Realisierung. Soll das Instrument „Unterrichtsevaluation“ formend wirken, so muss ihm diese negative Note genommen werden. Das gemeinsame Ziel der Beratenden und der Beratenen sollte sein, Gestaltungsräume zu gewinnen und zu nutzen, um alternative Lehr- und Lernstile zu praktizieren und neue Ideen oder Varianten zum Unterricht zu erproben und zu prüfen.

Das Dilemma, das aus der Inkompatibilität beider Evaluationsformen entsteht, ließe sich möglicherweise dadurch lösen, dass die Leistungsbewertung abgeschafft oder die Beratung und Beurteilung von Personen ausgeübt wird, die unterschiedlichen Zuständigkeits- oder Funktionsbereichen angehören. Da sich diese Überlegungen in dieser Arbeit nicht weiter verfolgen lassen, da selbst eine detaillierte Beschreibung der verfassungs- und schulrechtlichen Vorgaben sowie ministerielle Verordnungen nicht zu einer unmittelbaren und übergreifenden Lösung des Prob-

¹ Vgl. Angermann (1978), a.a.O., S. 22

² Vgl. Bovet/Frommer (2001), a.a.O., S. 6

³ Vgl. Kapitel 3, Abschnitt 3.1.3: Reduktion didaktischer Vielfalt (erfahrungsbasierter Exkurs)

lems an dieser Stelle führte, muss diese Thematik auf eine Anmerkung zur Leistungsbeurteilung in der gegenwärtigen Situation beschränkt bleiben:

Unterrichten ist die primäre Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer. Sie erhalten von der Legislative den Auftrag und die Berechtigung, den Kindern dieser Gesellschaft Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln und Interessen zu wecken. Sie sollen darüber hinaus grundlegende Einstellungen, Haltung und Werte vermitteln. Dabei handelt es sich um Aufgaben, die von der Familie als der primären Sozialisationsinstanz nicht mehr im vollen Umfang zu leisten sind. Wenn aber Aufträge und vor allem Berechtigungen von solcher Bedeutung für unser Gemeinwesen vergeben werden, dann sollten vor allem zum Nutzen und zum Wohle der Schülerinnen und Schüler Lehrbefähigungen eruiert und Qualifikationsnachweise erbracht werden.

Die Beobachtung des Lehrers beim praktischen Tun in der Klasse lässt bei Anerkennung vieler Einwände, die gegen das Verfahren erhoben werden, Aussagen über seine professionellen Kompetenzen zu.

Die oft geforderte ersatzlose Abschaffung der Zensuren, so gibt Ingenkamp zu bedenken, ist nur dann zu realisieren, „wenn gesellschaftliche Veränderungen stattfinden, die über den Rahmen der gesellschaftlichen Neuordnung in einem Staat hinausgehen“. „Mit dem Verzicht auf Effizienz ist der Verzicht auf Berechtigungen verbunden, die an individuelle Merkmale gebunden sind.“¹ Und mit H.-G. Rolff lässt sich ergänzen: „Es wäre falsch, aus der Kritik des Leistungsprinzips den romantischen Schluss zu ziehen, das Leistungsprinzip in Bausch und Bogen zu verdammen und eine spannungslose, ökonomiefreie Oase uneingeschränkten Glücks zu propagieren“².

Richtungweisende Publikationen zur Beurteilungsproblematik seien nicht von ungefähr überwiegend älteren Datums, stellt Kurt Vogelsberger 1996 in diesem Zusammenhang fest. Neuere Veröffentlichungen nähmen immer wieder Bezug auf den Diskurs der sechziger und siebziger Jahre, böten den Betroffenen jedoch selbst keine wesentlich neuen Gedanken, Ideen und Hilfen für ihre Beurteilungs-

¹ Ingenkamp (1973), a.a.O., S. 28

² Rolff, zitiert in Gaude-Teschner (1971), a.a.O., S. 13

praxis an.¹ Die Lösung des Dilemmas wird deshalb gegenwärtig verstärkt im Evaluationselement ‚Gespräch über Unterricht‘ gesucht. Das zeigen nicht nur Veröffentlichungen zur Theorie des Beratungsprozesses, sondern auch Praxishilfen, die in die Grundlagen und Methoden der Beratung einführen².

Es muss also weiterhin davon ausgegangen werden, dass Verunsicherungen durch und krisenhafte Erfahrungen mit Beratungs- und Beurteilungssituationen die Haltung von jungen Lehrerinnen und Lehrern zum Verfahren der Unterrichtsevaluation auf Dauer negativ beeinflussen. Sie befürchten offenbar selbst bei Unterrichtsstunden, die sie als Lehrer mit Berufserfahrung im Rahmen von Schulvorhaben vor Kollegen erteilen, dass ihre Kompetenzen in Frage gestellt, ihre Arbeit entwertet und ihr Engagement nicht anerkannt werden.

Die Beschreibung einzelner widersprüchlicher Aspekte im Beratungs- und Beurteilungsverfahren löst das Dilemma zwar nicht. Sie zeigt aber Möglichkeiten auf, die das Spannungsverhältnis dann verringern könnten, wenn es thematisiert und im Diskurs nach Alternativen und befriedigenden Zwischenlösungen gesucht wird. Damit sollte bereits im Referendariat begonnen werden. Der Fachleiter Schedensack sieht die Möglichkeit im Dialog über Unterricht: „Ziel ist ein von wechselseitiger Akzeptanz getragenes Gespräch, in dem die Referendare entscheiden, wie weit sie sich auf meine Beratung einlassen und ich meinen Kompetenzrahmen nicht überschreite“³. Diese Empfehlung gilt erst recht für Handlungsvorhaben an der Schule.

Diesem Ansatz ist nachzugehen. In ihm liegt die Chance, das Beurteilungsdilemma zu mildern: Wenn Lehrkräfte ihre Unterrichtsarbeit verstärkt eigenverantwortlich reflektieren, könnte der Umfang personenbezogener Fremdkontrollen reduziert werden.

3.3.2 Anmerkungen zur Unterrichtsbeobachtung: Abbau von Aversionen durch Mitwirkung am Entwicklungsprozess?

Wer jemals den Versuch unternommen hat, eine konkrete Unterrichtsstunde zu beobachten und zu analysieren, der weiß, wie schwierig es ist, den Erwartungen

¹ Vgl. Vogelsberger (1996), a.a.O., S. 5

² Bachmair, Sabine et. al. (1999) : Beraten will gelernt sein

³ Schedensack (1995), a.a.O., S. 48

gerecht zu werden, die mit dieser Aufgabe verknüpft sind. Trotz bestimmter Einschränkungen besteht bei Lehrerinnen und Lehrern jedoch ein Interesse, andere Lehrende bei der Unterrichtsarbeit zu beobachten.

„Dabei ist es unverkennbar seit alters her“, erinnern Peter und Else Petersen im Rückblick auf die Geschichte der Pädagogik, „in erster Linie die in der eigenen Praxis erlebte Not, allgemein unbefriedigtes Arbeiten bis zum Versagen, zum einfachen Nicht-weiter-Können gesteigert, welche dazu antrieb, andere zu beobachten und von anderen für die eigene Tätigkeit zu lernen, um aus der belastenden Not herauszukommen“¹.

Else und Peter Petersen traten für eine ‚Vorurteils-freie Totalerfassung‘ der Unterrichtswirklichkeit ein. Als positives Kriterium einer als „naive Beobachtung“ gekennzeichneten Vorgehensweise wurden dabei die ‚persönliche Betroffenheit‘ und das Eingebundensein des Beobachters in die Situation angesehen².

Gegen eine überwiegend naive Beobachtungspraxis, deren Bedeutung für die Unterrichtsforschung vornehmlich in der Generierung von Hypothesen und Formulierung von Kategorien in Voruntersuchungen liege, wendet sich die an der statistisch-empirischen Methodologie ausgerichtete Unterrichtsforschung³. Die Komplexität der zu beobachtenden Ereignisse übersteige die Aufnahmefähigkeit eines einzelnen Beobachters, da in der Regel die Beobachtungskapazität des Menschen bei relativ globalen Beobachtungsgegebenheiten nicht mehr als drei Dimensionen zulässt⁴. Eine Totalerfassung wird ausgeschlossen. Beobachter müssen deshalb ihr Wahrnehmungsfeld reduzieren, um dem allgemeinen pädagogischen Geschehen folgen zu können und um die wesentlichen Anliegen einer Unterrichtsstunde herauszufinden.

Um dem Problem zu begegnen, werden in der empirisch-statistisch orientierten Unterrichtsforschung Items für Beobachtungspläne konstruiert, die es ermöglichen, „die Beobachtung auf einen bestimmten Ausschnitt oder einen bestimmten Aspekt des Verhaltens im Klassenzimmer zu begrenzen (...)“⁵.

¹ Petersen, P. und E. (1965), a.a.O., S. 9

² Vgl. Söntgen (1992), a.a.O., S. 19 u.24

³ Vgl. Schulz, Teschner, Voigt (1973), a.a.O., S. 17

⁴ Vgl. Funkkolleg (1972), Begleitbrief 6, a.a.O., S. 71

⁵ Schulz, Teschner, Voigt (1973), a.a.O., S. 79

Den Verfechtern naiver Beobachtungsverfahren wurde vorgeworfen, dass ihr offenes Vorgehen weder zuverlässig noch gültig und objektiv sei. Sie legten vor allem bei der Auswertung einer Stunde ihre ‚implizite Persönlichkeitstheorie‘, ihre subjektive Vorstellung von Unterricht zugrunde, und ließen somit zu, dass ihre individuelle Lerngeschichte das Wahrnehmungsfeld im Unterricht überwiegend bestimme. „Sie notieren sich einfach, was ihnen auffällt, in den meisten Fällen, was ihnen unangenehm auffällt“¹, behauptet Grell. Becker und Scholz unterstellen, dass es „Teil der offiziellen wie der Selbstdefinition von Ausbildern in der 2. Phase (ist), ein mehr oder weniger differenziertes Konzept oder Bild von ‚gutem Unterricht‘ zu haben, von dem aus der jeweilige Vorführunterricht beurteilt wird“². Diese Aussage trifft, so ist zu ergänzen, ebenso auf Schulaufsichtsbeamte und Schulleitungen zu, wenn sie ihre Kompetenz ausschließlich aus ihrer eigenen Unterrichtsarbeit oder aus ihrem Amt ableiten.

In der Periode zwischen 1970 und den neunziger Jahren orientierten sich die verantwortlichen Personen in den Studienseminaren und in der Schulverwaltung verstärkt an quantitativen Methoden. Standardisierte Beobachtungsverfahren sollten klassifizierbare Sachverhalte oder Geschehnisabläufe gültig und zuverlässig erfassen. Notwendig seien strukturierte, systematische, also wissenschaftliche Verfahren der Beobachtung, die an Kategoriensysteme gebunden sind und den Kriterien der Prüfstatistik entsprechen.

Infolge dieser Ansprüche wurden vor allem die in den USA entstandenen Beobachtungsinstrumente auch in der deutschen Schulpraxis ‚angepasst‘ und angewandt, ohne jedoch wissenschaftlichen Standards entsprechen zu können. Diese teilweise ausgefeilten Systeme sollten es dem Beobachter ermöglichen, Eindrücke zu differenzieren und zu ordnen, damit er zu systematischen Aussagen über die Wirksamkeit des Erziehungs-, Lehr- und Lernverhaltens oder des Interaktionsgefüges in der Klasse gelange.

Die Erfassung des Gegenstandes Unterricht durch Kategorien- und Merkmalssysteme ist ein Teilproblem der Didaktik. Als zwiespältig ist die Situation zu kennzeichnen, wenn objektivierte Schemata auf den Ausbildungs-, Beratungs- und

¹ Grell (1977), a.a.O., S. 138

² Becker/Scholz (1977), a.a.O., S. 138 (Hervorhebung bei Becker/Scholz)

Fortbildungskontext zugeschnitten werden. So darf nicht übersehen werden, dass die Konzepte zur systematischen Beobachtung meist aus zeit- und kostenaufwändigen experimentellen Verfahren der Unterrichtsforschung resultieren. Oft erweisen sie sich am Lernort Schule als nur bedingt realisierbar und stellen damit für die Beobachterin oder den Beobachter eine ‚technische‘ Überforderung dar. Die Problematik soll an dem Beispiel „Kriterienkataloge zur Beobachtung und Beurteilung von Unterricht“ kritisch beleuchtet werden.

Um eine vernünftige Basis für die gezielte und verantwortungsbewusste Analyse und Beurteilung von Unterricht zu schaffen, entwickelten Peter Füglistner und Helmut Messner einen „Fragebogen zur Beschreibung und Analyse des Unterrichts“ sowie eine „Kriterienliste zur Unterrichtsbeurteilung“¹. In der Vorbereitungsphase erkundeten sie gemeinsam mit Theoretikern und Praktikern, was guten Unterricht ausmache, welche Merkmale eine gelungene Lektion kennzeichnen und welches Lehrverhalten am ehesten einen dauerhaften Unterrichtserfolg bewirkt.² In der Absicht, das Verfahren der Unterrichtsbeurteilung enger an methodologischen Maßstäben auszurichten, erfassten sie zunächst wesentliche Dimensionen, auf die sich die Beurteilung erstrecken soll. Exemplarisch seien das Sozialverhalten im Klassenzimmer, didaktisch-methodische Aspekte (Gliederung der Lektion, Motivationshilfen usw.), der Führungsstil des Lehrers oder die Lehrer-Schüler-Interaktion genannt. Auf dieser Grundlage errichteten sie Beobachtungs- und Beurteilungsskalen, die sie als eine „Menge von Ausprägungsgraden einer Beurteilungsdimension“³ definierten. Die „Kriterienliste zur Unterrichtsbeurteilung“ gestalteten sie als Katalog bipolarer Schätzskalen mit positiven und negativen Ausprägungsgraden. Die Liste beginnt mit den Dimensionen der Zielsetzung und des Unterrichts, führt u. a. über das psychologisch-didaktische Vorgehen, die Organisation der Stunde bis hin zu einer zusammenfassenden Beurteilung. Die folgende Skizze aus dem umfangreichen Beurteilungsbogen veranschaulicht beispielhaft die jeweiligen Ausprägungsgrade einer Dimension.

¹ Vgl. Füglistner/H. Messner (1976)

² Vgl. Füglistner/H. Messner (1976), a.a.O. S. 661

³ Füglistner/H. Messner (1976), a.a.O., S. 666 (nach Flammer, Bemerkungen zur Konstruktion von Skalen (...)) (Arbeitsunterlage zum Seminar „Beurteilung von Lehrerverhalten“) Morschach 1975

Abbildung 3.5: Beobachtungsskala (vgl. Füglistner/H.Messner, a.a.O., S. 674)

	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Unterrichtsziel	liegt völlig daneben		weicht stark ab		liegt auf der Linie		steht im Einklang
Inhalt	belanglos		fragwürdig		vertretbar		bedeutsam

Der parallel dazu entworfene „Fragebogen zur Beschreibung und Analyse“ soll helfen, Unterricht gezielt zu beobachten und zu analysieren. Er ist *„Leitfaden für die Besprechung von Übungslektionen und Unterrichtspraktika von Lehrerstudenten und Seminaristen (...)“*¹. Die Liste enthält weitgehend analog zum Beurteilungskatalog Oberbegriffe, die – wie das folgende Beispiel zeigt – in Teilbereiche untergliedert sind.

„1. Zielsetzung und Inhalt des Unterrichts

- a) Was wird im Unterricht gelehrt?
 - assoziatives Wissen (Namen, Fakten, Formeln)
 - begriffliches Wissen (Sachzusammenhänge, Einsichten)
 - Handlungen/Operationen (Gewohnheiten, Algorithmen, Lösungswege) (...)
- b) Warum, wozu wird dieser Inhalt gelehrt? (Frage nach dem übergeordneten Lehrziel)
 - wegen seiner exemplarischen Bedeutung (z.B. für ein allgemeineres Prinzip) (...).²

Kritische Anmerkungen: Die beiden Instrumente orientieren sich an empirischen Standards der Prüfstatistik in der Absicht, Subjektivität in der Bewertung von Unterricht zu überwinden. Sie heben wesentliche Dimensionen des Unterrichts sowohl in das Bewusstsein der lernenden Lehrerinnen und Lehrer als auch der Auszubildenden und Beurteilenden. Fragebogen und Kriterienliste schaffen Transparenz und geben mit ihren ‚operationalisierten‘ Dimensionen Hilfen für das Planen und Gestalten von Unterricht, ebenso wie für das gezielte Beobachten und Analysieren. Sie bieten zudem ein grundlegendes, verständliches Vokabular für die Interaktion zwischen den Beobachtern und den agierenden Lehrkräften.

¹ Füglistner/H. Messner (1976), a.a.O., S. 669 (Hervorhebung bei Füglistner/Messner)

² Füglistner/H. Messner (1976), a.a.O., S. 669

Andererseits sind sie infolge von Ableitungen aus didaktischen Positionen kein unveränderbares, überdauerndes Instrumentarium, sondern bedürfen aufgrund zeitnaher didaktischer Modifikationen, beispielsweise zur prozessorientierten Didaktik, einer ständigen Revision. Beide Kataloge fußen auf Erkenntnissen der Didaktik, der Lern- und der Sozialpsychologie¹. ‚Frageliste‘ und ‚Katalog‘ nehmen auf diese Weise die unterschiedlichen ‚leitenden Interessen‘ didaktischer Modelle und Konzeptionen undifferenziert in sich auf, sind pädagogisch und didaktisch nicht neutral und enthalten normative Komponenten.² Sie verkürzen die Theorie auf Fragen oder bipolare Ausprägungsgrade bestimmter Dimensionen des Unterrichts und vernachlässigen neue wissenschaftliche Entwicklungen. Analog zum Thema ‚Personalunion von Berater und Beurteiler‘ führt die unübersehbare sprachliche und inhaltliche Nähe beider Kataloge überdies dazu, dass summative Züge dominieren und demzufolge der Beratungsaspekt überlagert wird. Füglisters und Helmut Messners weisen zwar kurz darauf hin, dass die Beurteilung nicht ausschließlich Sache der Unterrichtstechnologie, sondern immer eine persönliche und zwischenmenschliche Angelegenheit sei³, es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass in der Umsetzung das Gespräch über Unterricht auf das vorgegebene Kategoriensystem reduziert wird. Das hat zur Folge, dass Lehrerinnen und Lehrer in der Rolle des außergeleiteten Objektes verharren müssen. Ihr Wissen, ihre Erfahrungen, die berufliche Biographie oder eigene didaktische Ideen stehen in der vorstrukturierten Reflexion zurück.

Unterrichtsbeobachtung und Reflexion auf der Grundlage von Messinstrumenten – so muss betont werden – begünstigen am Lernort Schule belehrende und überprüfende, vernachlässigen damit aber diskursive und fördernde Beratungsformen.

Eine Gegenposition zu quantitativ ausgerichteten Verfahren nimmt Philipp Mayring ein. Er wendet sich gegen eine Adaption typischer Vorgehensweisen der empirischen Forschung. Sie seien wenig geeignet, den kognitiven Stil der Praxis zu untersuchen. Die Ergebnisse der quantitativ orientierten Unterrichtsforschung seien für die Erziehungspraxis kaum relevant und ließen sich zu wenig in konkretes

¹ Vgl. Füglisters/H. Messners (1976), a.a.O., S. 676

² Füglisters/H. Messners (1976), a.a.O., S. 663

³ Vgl. Füglisters/H. Messners (1976), a.a.O., S. 679

Erziehungshandeln umsetzen¹. Historische Entwicklungslinien der Unterrichtsforschung ließen erkennen, dass seit Ende der achtziger Jahre soziologische, psychologische und pädagogische Traditionen (Wiederentdeckung hermeneutisch-phänomenologischer Methoden) auch das Denken in diesem speziellen Bereich verstärkt beeinflussen². Insbesondere die pädagogische Handlungsforschung erfahre gegenwärtig einen Aufschwung. Bezogen auf die Unterrichtsbeobachtung bedeute dies, dass es nicht um das Führen von „Strichlisten zu vorgegebenen Beobachtungskategorien“, sondern um das Einfühlen in den Unterricht, um das Verstehen und das pädagogische Sehen gehe. Der Grundgedanke dieses Vorgehens sei, „im möglichst gleichberechtigten Diskurs mit den Beforschten als Forschung selbst in die Praxis einzugreifen“³. Auch nach der Auffassung von Krummheuer und Naujok geht es um die „Fokussierung auf alltägliche Unterrichtsprozesse“ und „die theoretische Grundannahme, dass Lernen, Lehren und Interagieren konstruktive Aktivitäten sind“⁴.

Kritische Anmerkungen zum Teilbereich Unterrichtsbeobachtung und die abschließenden Hinweise auf eine diskursive Auslegung des Alltagsunterrichts führen zu folgendem Fazit: Die Beobachtung ist ein Element im Prozess der Unterrichtsevaluation. Unterschiedliche Vorgehensweisen der Beobachter können die Besichtigten verunsichern und in ihrem Lehr-Handeln beeinträchtigen. Obwohl bei den Lehrerinnen und Lehrern ein Interesse besteht, andere Personen beim Lehren zu beobachten, entwickeln sich Vorbehalte gegen eine quantifizierende Beobachtung der eigenen Unterrichtsarbeit durch Fremde. Sollen sie zum forschenden Lernen an ihrer Schule angeregt werden, ist zu fragen, inwieweit die Beobachtungsansätze verstärkt an der qualitativen Datenerhebung und -auswertung orientiert werden sollten, die den ‚gleichberechtigten Diskurs‘ und das Mitwirken der Lehrenden an der Unterrichtsentwicklung beinhalten. Damit könnten nicht zuletzt Aversionen der Lehrenden gegen die Beobachtung ihres Unterrichts abgebaut und zukünftig vermieden werden.

¹ Mayring (1996), a.a.O., S. 41 f.

² Vgl. Mayring (1996), a.a.O., S. 45

³ Mayring (1996), a.a.O., S. 52

⁴ Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 15

3.3.3 Das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis

*Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie.
(David Ricardo)*

Theorie und Praxis im Besichtigungsalltag (biographischer Exkurs):

Bei Unterrichtsbesuchen einzelner Lehrkräfte durch einen Schulaufsichtsbeamten nimmt die Leiterin oder der Leiter der jeweiligen Schule meist an der Hospitation teil.

In einer kurzen Zwischenbesprechung, die der Notenfindung nach der Lehrprobe galt, bemerkte der Schulrat gegenüber dem Rektor einer Haupt- und Realschule, dass der Unterricht des Lehrers durchaus gut gewesen sei, das Planungskonzept aber wegen fehlender Zielvorgaben und des Mangels an didaktisch-methodischen Orientierungen eher eine befriedigende Bewertung verdiene. Zudem habe die Selbstreflexion den Eindruck bestätigt, dass der Lehrer sein Handlungsmuster theoretisch nicht hinreichend zu begründen vermochte. Der Schulleiter schaute den Vorgesetzten überrascht an und bemerkte: „Wenn der Unterricht gut war, bedarf es doch keiner Theorie mehr, um die positive Leistung zu bestätigen.“

Zweifel am Sinn der Reflexion über Unterricht werden nicht nur von Wissenschaftlern, sondern erst recht von den betroffenen Unterrichtspraktikern erhoben, weil nicht eindeutig vorauszusagen ist, mit welchen wissenschaftlichen Befunden, didaktischen Entscheidungen, methodischen Schritten, Arbeits- und Sozialformen oder Erziehungsstilen bei den Schülerinnen und Schülern nun tatsächlich die besseren Lernerfolge zu erzielen sind, inwieweit also die Qualität des Lehrens und die Effektivität des Lernens positiv korrelieren.

Lehrerinnen und Lehrer stehen Theorien, die ihre Unterrichtsarbeit verändern oder verbessern sollen, oft zurückhaltend bis skeptisch gegenüber. Es besteht eine fragwürdige Arbeitsteilung zwischen Theorie und Praxis: erstere ist Teil der universitären Ausbildung, letztere bestimmt den Schulalltag.

In der Tat erweisen sich unterrichtsrelevante Wissenschaften, also die Erziehungswissenschaft, die Lern- oder Motivationspsychologie oder die Soziologie nur bedingt in der Lage, gesicherte Ergebnisse zur Bewältigung des Komplexes ‚Unterricht‘ vorzulegen. Allgemeingültige Erkenntnisse über effektives, schüler- oder handlungsorientiertes Lehrverhalten, die Referendaren in der Ausbildung und Lehrkräften im Dienst vermittelt werden sollen, beschränken sich häufig auf Untersuchungen, die unter standardisierten Bedingungen durchgeführt wurden und

nicht generalisierend auf die soziale Konstitution anderen Schulklassen, Personen, Inhalte und Lernsituationen übertragen werden können.

Wer überprüft im Unterrichtskontext, ob beispielsweise ein sozialintegrativer Führungsstil unter spezifischen Bedingungen bei allen Angehörigen einer bestimmten Lerngruppe nachweislich und überdauernd zu mehr Individualität, zu spontanerem oder kooperativerem Verhalten führt?¹ Wer kann überzeugend nachweisen, dass eine Gruppenarbeit in einer bestimmten Phase des Unterrichts nicht nur soziales Lernen ermöglicht, sondern auch zu einem deutlich höheren Wissenserwerb als das vom Beobachter kritisierte Frage-Antwort-Verfahren geführt hätte?

„Die Frage, was effektives Lehrerverhalten eigentlich ist und wie sich erfolgreiche Lehrer in ihrem Verhalten von weniger erfolgreichen unterscheiden“, bemerkt Grell, „beschäftigt die Erziehungswissenschaft seit vielen Jahrzehnten, ohne dass bisher befriedigende Antworten gefunden wurden. Und es ist zumindest fraglich, ob solche Antworten überhaupt jemals gefunden werden können“.²

Der Grund für diesen Zweifel liegt darin, dass sich Situationen im Unterricht wegen ihrer Faktorenkomplexität nur schwer exakt und detailliert erfassen lassen. Die Erziehungswissenschaften müssen auf ein relativ unvollständiges System statistischer Gesetzhypothesen zurückgreifen. Sie verfügen nicht über deterministische Sätze, sondern sind auf statistisch gewonnene Befunde angewiesen. In der empirischen Forschung, deren Grundmodell die induktive Erkenntnis, die Generalisierung einer Vielzahl von Einzelerfahrungen ist, sind individuelle Ereignisse nur unter Einschränkungen vorhersagbar. Ein geschlossenes System mit gesicherten Kategorien für das Lehrverhalten im Unterricht kann die Erziehungswissenschaft deshalb nicht errichten, weil das konkrete Verhalten einzelner Menschen in komplexen Situationen wegen einer unbestimmbaren Zahl nicht auszuklammernder Variablen von dem jeweils untersuchten Fall abweicht.

Wenn es nun keine verbindlichen Regeln für sinnvolles und zugleich effektives Lernen im Klassenraum gibt, wenn auch die Vorgaben der Erziehungslehren, der Programme für das Handeln³, nur bedingt Gültigkeit für erwünschtes Lehren besit-

¹ Vgl. Tausch und Tausch (1968), a.a.O., S. 57 ff. und S. 141 ff.

² Grell (1977), a.a.O., S. 41

³ Vgl. Brezinka (1971), a.a.O., S. 174

zen, dann erscheint die Frage berechtigt, ob Unterricht unter diesen Voraussetzungen überhaupt evaluiert werden sollte.

Lösungsansätze und Perspektiven zum Theorie-Praxis-Problem

Obwohl Richard Bessoth den Stellenwert, der einer fördernden, prozessbegleitenden Evaluation in der Schulpraxis tatsächlich zukommen sollte, als zu niedrig einstuft, führt ihn diese Einschätzung gleichwohl zu dem Schluss, dass Beratung für Lehrkräfte unter den gegebenen Bedingungen machbar und möglich sei. Lehrerberatung lasse sich an jeder Schule in Gang setzen, wenn die Verantwortlichen die dazu notwendigen Fähigkeiten einübten¹. Voraussetzung für den Beratungserfolg sei, dass eine Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit der Gesprächspartner bestehen müsse, weil damit Offenheit hergestellt werde, die gemeinsames Lernen ermögliche. Allerdings warnt er vor dem Glauben, dass ein Beratungserfolg garantiert werden könne: „Sicher wissen wir heute sehr viel mehr als noch vor einigen Jahren über lernwirksames Unterrichtsverhalten, aber vieles ist noch unklar“².

Auch Eberwein und Mand suchen nach Auswegen aus einer praxisfernen Forschung und der forschungsfernen Praxis. Sie konstatieren:

„Das, was man in den Hochschulen denkt, lehrt und forscht, hat kaum etwas mit der Schulpraxis zu tun. Nach einer Theorieausbildung (...), nach einer in der Regel theoriefixierten Praxisausbildung, spätestens nach der zweiten Ausbildungsphase schwindet das Interesse an der Forschung, so es überhaupt jemals vorhanden gewesen ist.“³

Da der Schulalltag anders gestaltet sei als die Theoretiker ihn gerne sähen, lasse sich kein Lehrer gerne vorschreiben, wie Unterricht zu erteilen sei. Er arbeite daher nach „subjektiven“, „impliziten“ Theorien, die sich aber aufgrund ihrer geringen Exaktheit und Transparenz von wissenschaftlichen Theorien unterschieden⁴.

Störend wirke sich vor allem das Hierarchiedenken im Theorie-Praxis-Verhältnis aus, bei dem auf der einen Seite die Theoretiker der Hochschule, die Ausbilder und die Schulverwaltung und auf anderen Seite grundsätzlich die Lehrkräfte als Forschungsobjekte stünden.

¹ Vgl. Bessoth (1994), a.a.O., S. 133

² Bessoth (1994), a.a.O., S. 151

³ Eberwein/Mand (1995), a.a.O., S. 11

⁴ Vgl. Eberwein/Mand (1995), a.a.O., S. 12

Die Veränderungen in der Gesellschaft, der Kindheit und Jugend, neue Anforderungen, die an die Heranwachsenden gestellt werden, die Wechsel in den Perspektiven der Qualitäts-, Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklungen aber fordern, wie in dieser Arbeit dargestellt wurde, nicht nur eine auf Praxisprobleme ausgerichtete theoretische und praktische Ausbildung junger Lehrkräfte an den Universitäten und den Studienseminaren, sondern in gleichem Maße den Ausbau von Wissen durch das forschende Lernen der Berufsanfänger und der erfahrenen Lehrpersonen innerhalb von Handlungsvorhaben am Arbeitsort Schule.

Eberwein und Mand fordern (1995), die Lehrerbildung zu erneuern. Sie müsse sich verstärkt auf Praxisprobleme konzentrieren, das Verhältnis von Theorie und Praxis neu bestimmen und der Unterrichtspraxis richtungsweisende Impulse geben. Beide Autoren favorisieren methodologische Ansätze der qualitativen Sozialforschung vor allem deshalb, weil die empirisch-statistische Forschung oft schwierig und unzugänglich sei und ihre mit komplexen statistischen Auswertungsverfahren erzielten „wohlmöglich repräsentative(n) Ergebnisse“ nur schwer auf die Schulpraxis zu transferieren seien¹.

1997 formuliert die Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an hessischen Hochschulen:

„Sich an Schulentwicklung zu beteiligen, bedeutet für die einzelne Lehrerin und den einzelnen Lehrer, den Horizont ihrer/seiner Aufmerksamkeit und ihres/seines Handelns über den Unterricht hinaus auszuweiten und mit der Gestaltung der Schule als Ganzes zu verknüpfen.“²

Auch diese Forderung impliziert, Theorie und Praxis stärker zu verschränken.

In einem Neuansatz zur Lehrerbildung sieht auch eine Expertengruppe der Universität Kassel die Möglichkeit, Theorie und Praxis enger miteinander zu verbinden. Lehrerinnen und Lehrer müssen befähigt werden, „sich einer schnell ändernden Wirklichkeit effizient anzupassen“³.

In der Absicht, die Lehrerbildung neuen Anforderungen anzugleichen, sucht Messner nach Lösungen des „noch immer unerledigten Theorie-Praxis-Problems“.

¹ Vgl. Eberwein/Mand (1995), a.a.O., S. 15

² Hess. Ministerium für Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 28

³ Wollring (2002), a.a.O., S. 6

Zur Kennzeichnung seines Ansatzes werden jene Inhalte referiert, die nicht allein die zukünftige universitäre Lehrerbildung bestimmen sollen, sondern auch für die konkrete überdauernde Unterrichtsarbeit am Lernort Schule einen wesentlichen Beitrag leisten können.

Im ersten Teil seiner Abhandlung geht Messner von Forschungs- und Entwicklungsarbeiten aus, die imstande seien, das „geistige Know-how“ für die erforderlichen Reformen zu liefern¹.

1. Als wesentlich sieht Messner die „Entdeckung der zentralen Bedeutung des Könnens erfahrener Lehrerinnen und Lehrer“² durch die Action Research an. Diese von Herbert Altrichter als Aktionsforschung bezeichnete wissenschaftstheoretische Diskussion soll an dieser Stelle im Vorgriff auf eine ausführlichere Betrachtung charakterisiert werden:

„Auf dem kurzen Weg zwischen Klassenraum und Lehrerzimmer destruiert der normale Lehrer unablässig seinen wertvollsten Besitz, seine Erfahrungen.“³

Diese Aussage ist als Aufforderung an die Erziehungswissenschaft, die Schulverwaltung und die Schulpraktiker zugleich zu verstehen, die Erfahrungen der Lehrenden verstärkt in die Unterrichtstheorie und -praxis einzubeziehen. Hinter der Forderung steht die Erkenntnis, dass Unterrichtsqualität auch und vor allem von den Lehrenden, die im Klassenzimmer arbeiten, definiert und optimiert werden kann. In der Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern im Schulalltag sind sie die Sachkundigen. Wird diese Annahme akzeptiert, hat das Konsequenzen für die Rolle der Lehrkräfte, die sie bei der Unterrichtsentwicklung einnehmen.

2. Als einen weiteren inhaltsreichen Ansatz für eine zukunftsorientierte Lehrerbildung hebt Messner das aus der Kognitionstheorie heraus entfaltete „Novizen-Experten-Paradigma“ hervor⁴. Diese konstruktivistisch orientierte Theorie habe die „paradigmatische Sicht des aktiv erworbenen Könnens von Lehrerinnen und Lehrern aufgegriffen, jedoch im Hinblick auf das Verhältnis dieses Könnens zum wissenschaftlichen Wissen, wie es in orientierender Weise das Können vorbereiten

¹ Vgl. Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 2

² Vgl. Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 2

³ Aus einem Lehrtagebuch von F. Gürge, zitiert nach Altrichter (1990), a.a.O., S. 9

⁴ Vgl. Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 2

und in die entwickelnde Lehrerkompetenz ‚eingearbeitet‘ werden muss, entscheidend vertieft“¹.

Ein Bezug zum Theorie-Praxis-Problem soll auch hier mit einem Blick auf die Unterrichtsevaluation hergestellt werden. Exemplarisch für den Forschungsansatz seien die Brüder Dreyfus genannt. Sie gelangen im Rahmen ihrer Untersuchungen zur Maschinenintelligenz zu der Erkenntnis, dass Menschen beim Lernen durch Instruktionen und Erfahrungen nicht plötzlich übergangslos vom regelgeleiteten „Know-that“ zum erfahrungsbasierten „Know-how“ überspringen, sondern Lernstufen durchlaufen². Die Wissenschaftler haben den Prozess des Fertigkeiten-Erwerbs bei Flugzeugpiloten studiert, bei Schachspielern, Autofahrern und bei Erwachsenen, die eine zweite Sprache lernen, und in allen Fällen die gleichen Muster entdeckt, die sie die fünf Stufen des Erwerbs von Fertigkeiten genannt haben, „in denen (der Mensch) seine Aufgabe und/oder die Modalitäten seines Entscheidungsprozesses jeweils in einer qualitativ anderen Weise wahrnimmt“³. Die Frage, welche an die Experten- und Wissensforschung in den folgenden Kapiteln zu stellen ist, kann wörtlich aus dem Text der Expertenkommission der Universität Kassel übernommen werden: „Wie lassen sich Wissen und Können so miteinander verbinden, dass sich persönliche Handlungs- und Reflexionsfähigkeit im Laufe eines tendenziell lebenslangen Lernprozesses ständig neu ergänzen und befruchten?“⁴

3. Aus der aktuellen Diskussion um die Schulentwicklung⁵ und den daraus resultierenden Befunden und Reformvorschlägen für die Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung folgert Messner, dass die Kluft zwischen Theorie und Praxis verkleinert werden könne.

4. In der Gestaltpädagogik verwirkliche sich der Gedanke, dass Lehrertätigkeit nicht nur in der Wissensvermittlung bestehe. Vielmehr müsse die ganze Person desjenigen ins Auge gefasst werden, der den Beruf des Erziehers ausüben möch-

¹ Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O, S. 2 f. (Hervorhebung bei Messner)

² Vgl. Dreyfus/Dreyfus (1988), a.a.O., S. 41

³ Dreyfus/Dreyfus (1988), a.a.O., S. 41

⁴ Wollring (2002), a.a.O., S. 28

⁵ Vgl. Kapitel 2, Abschnitt 2.4: Schulentwicklung

te. Messner spricht die praktischen Handlungsvorstellungen¹ an, mit denen dieser Forschungsbereich auf Inhalte und Formen der Ausbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen einwirke.

Die Bedeutung gestaltpädagogischer Intentionen im Kontext des Theorie-Praxis-Problems soll mit einem Hinweis auf die Richtung dieses pädagogischen Ansatzes angedeutet werden. Die Grundlage dazu bildet eine Abhandlung von Olaf-Axel Burow, die er als „Weg zu einer Personenzentrierten Didaktik“ überschreibt. Burow setzt sich kritisch mit der Vermittlung didaktischer Konzeptionen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung auseinander und bemängelt dabei die Gängelung der Lehramtsstudentinnen und -studenten durch eine theoretische Selbstgewissheit der Hochschule auf der einen Seite sowie durch eine bürokratische Kontrolle² in der zweiten Phase der Ausbildung und beim Berufseintritt auf der anderen. Seine „Angriffsziele“ sind insbesondere allgemeindidaktische Konzepte bildungstheoretischer, lehrtheoretischer oder sozialtechnischer Provenienz. Sie stünden der Förderung und Entfaltung der Lehrerpersönlichkeit entgegen, wenn sie für die Planung und Realisation von „gutem“ Unterricht zur Norm erhoben würden.³ Entscheidend sei nicht, ob eine Lehrerin oder ein Lehrer Unterricht nach dem Abbild didaktischer Vorgaben konstruiere, Maßstab sei vielmehr die Person, die Kinder unterrichte. Modelle könnten nur allgemeine Orientierungen geben. Ihre Brauchbarkeit misst Burow daran, „ob sie geeignet sind, dem angehenden Lehrer eine neue Sicht zu eröffnen, ihn in seinen Konstruktionsmöglichkeiten zu bereichern, ob sie – gestaltpädagogisch gesprochen – für ihn ‚persönlich bedeutsam‘ werden“⁴. Der angedeutete Weg weist in die Richtung einer personenzentrierten Didaktik, deren Intention es ist, „mit dem zu arbeiten, was in der Person bereits vorhanden ist“⁵.

Relativierend räumt er gegenüber den 'Feiertagsdidaktiken' ein, dass es ihm nicht darum gehe, allgemeindidaktische Konzepte zu ersetzen. Sie seien jedoch um die personenzentrierte Dimension zu erweitern. Nur so vermöge die Didaktik neben dem Angebot theoriegeleiteter Sichtweisen auch „Introspektion, Selbsterfahrung

¹ Vgl. Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 3

² Vgl. Burow (1992), a.a.O., S. 106

³ Vgl. Burow (1992), a.a.O., S. 99

⁴ Burow (1992), a.a.O., S. 105 (Hervorhebung bei Burow)

⁵ Burow (1992), a.a.O., S. 108

und Experiment als integrative Bestandteile des dialogischen Erwerbs didaktischer Handlungskompetenz anzubieten“¹. Der „Ausbilder“ könne hierbei „nur ein ‚facilitator‘“, ein Unterstützer sein, der günstige Rahmenbedingungen für den Selbstorganisationsprozess des Individuums bzw. der Gruppe schafft und bei Störungen und Blockierungen Hilfestellungen gibt“².

Eine so verstandene ‚Personenzentrierte Didaktik‘ kann dazu beitragen, die fragwürdige Arbeitsteilung zwischen Theorie und Praxis aufzuheben, da den Beziehungsaspekten sowohl zwischen helfendem Facilitator und der Lehrerin als auch zwischen den Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften ein größerer Stellenwert eingeräumt werde. Gleichzeitig stützt sie auch Entwicklungen zu einer prozessorientierten Didaktik.

*„Letztlich muss es darum gehen“, so argumentiert Burow, „vielfältige Wege zu finden, wie die persönlich akzentuierte Sicht der Wirklichkeit der Beteiligten und ihre individuell unterschiedlich ausgeprägten Potentiale und Empfindungen so miteinander in Kontakt gebracht werden können, dass ein echter Dialog über persönliche Lehr- und Lernstile, persönlich geprägte Wahrnehmungsweisen entsteht, ohne dass die Beteiligten auf ein Modell verpflichtet werden“.*³

Ausgehend von dem so skizzierten Terrain, das diese Forschungsrichtungen bereitet haben, entwirft Messner im zweiten Teil seiner Abhandlung „praktische Orientierungen“, „Szenarien“, die das Theorie-Praxis-Verhältnis der Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern problematisieren und zugleich Lösungsansätze anbieten.

Das Szenarium 1 setzt bei der Wissens- und Expertenforschung an und legt eine für die „Lehrerbildung (...) spezifische Sichtweise des Wissen-Können-Problems nahe“⁴. Er schenkt diesem Ansatz deshalb besondere Aufmerksamkeit, weil die aktuellen Befunde der Denkpsychologie die Gestalt der Lehrerbildung in der Zukunft maßgeblich beeinflussen können. Diese Auffassung gilt nicht nur für die Grundausbildung an der Hochschule, diese Tendenz betrifft auch die Lehrkräfte im

¹ Burow (1992), a.a.O., S. 109

² Burow (1992), a.a.O., S. 109

³ Burow (1992), a.a.O., S. 109

⁴ Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 4

Dienst: Der Prozess der Aneignung professioneller Kompetenz ist als „lebenslang andauernd“ und „unabschließbar“¹ zu charakterisieren.

Im Szenarium 2 greift der Erziehungswissenschaftler die Erkenntnis auf, dass sich die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern als biographischer Prozess vollzieht, der auf lebensgeschichtlich erworbenen Voraussetzungen und Fähigkeiten aufbaut.² Er gelangt nach einer Erörterung der spezifischen Situation des Universitätsbetriebes, der eine Umsetzung dieses Ansatzes nicht eben leicht erscheinen lasse, zu dem Schluss: „Unter Berücksichtigung der biographischen Komponente wird es daher in der Lehrerbildung vor allem darum gehen, den Studierenden im Ausbildungsprozess *Freiräume für ihre eigene Entwicklung* einzuräumen, in denen sie überhaupt als Individuen ‚vorkommen‘ dürfen.“³

Das lebenslange Lernen von Lehrpersonen behandelt er im Szenarium 3. Bereits der Studentin und dem Studenten müsse deutlich vor Augen geführt werden, „dass es sich beim Lehrerwerden um einen lebenslang andauernden Prozess – mit dem Schwerpunkt der Selbstbildung – handelt. Das bedeutet, dass auch während der Berufskarriere weitergelernt werden muss, weil sich die Lehrenden auf die wechselnden Lebensbedingungen der Gesellschaft und auf ihre Schüler einzustellen haben. Schule müsse von Anfang an als eine Institution begriffen werden, deren Praxis „forschend“ zu evaluieren und neu zu gestalten sei. Mit dem Konzept des forschenden Lernens seien Handlungsformen verfügbar, die diesen Prozess des Lernens möglich machten.“⁴

Im dritten Teil seines Aufsatzes verbindet Messner die referierten Studien, Theorien und die in den Szenarien formulierten Vorschläge und Thesen mit den Dimensionen des Lernortes Schule. Im Fokus stehen Theorie und Praxis und die universitäre Ausbildung der Studierenden in ihrer Beziehung zu ihrem zukünftigen Arbeitsplatz. Seine Folgerungen treffen jedoch nicht nur für die Studierenden der ersten Phase zu. Sie sind vielmehr nahezu uneingeschränkt auf die Situation der Pädagoginnen und Pädagogen in den Studienseminaren und im Beruf übertragbar.

¹ Vgl. Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 7

² Vgl. Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 6

³ Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 7 (Hervorhebungen bei Messner)

⁴ Vgl. Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 8

Die These, Lehrende „sollten über wissenschaftliche Erklärungsmuster für ihr Handeln verfügen“, die „schon in der Grundausbildung durch ‚forschendes Lernen‘ zu einer lebendigen Auseinandersetzung mit der Schule als reale oder sinnlich vergegenwärtigte Praxis führen“, besitzt bei unterschiedlicher Akzentuierung auch für das Theorie-Praxis-Verständnis der Lehrenden vor Ort uneingeschränkte Gültigkeit. Gleiches gilt für den Appell: „die Studierenden zu Mitgestaltern ihrer Studienpraxis werden zu lassen“¹.

Obwohl Beobachtungen und Erfahrungen des Schulalltages zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer bei der pädagogischen Gestaltung ihrer Schule Außergewöhnliches leisten und an die Grenzen der Belastbarkeit stoßen, muss der Unterrichts- und damit auch der Personalentwicklung im Sinne des kognitiven Stils der Praxis zukünftig noch höhere Beachtung zugemessen werden. Lehrerfortbildung ist, so haben die Ausführungen zur gesellschaftlichen Entwicklung ergeben, nicht mehr nur als „individueller Wahlakt zu verstehen“², vor allem dann nicht, wenn Unterricht als *der Ort* für die Integration von Wissen und Praxis betrachtet wird.

Der zunehmende Einfluss neuer Theorien zur Schulentwicklung und die Ergebnisse der skizzierten Forschungsrichtungen treiben mit einer teilweisen Rücknahme der staatlichen Steuerung den Bau der Brücke über die Kluft zwischen Theorie und Praxis voran. Die Schulen müssen konkurrierende Theorien zu herkömmlichen Mustern und Steuerungssystemen zur Kenntnis nehmen – das ist nur eine Konsequenz aus der referierten Abhandlung – und ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf neue, ihrer Entwicklung dienende Veränderungen richten.

Für diese Untersuchung ergibt sich aus diesen Folgerungen die forschungspraktische Aufgabe, die Kerngedanken der skizzierten aktuellen Ansätze und Theorien in den folgenden Kapiteln aus der Perspektive der Unterrichtsoptimierung zu beleuchten.

3.3.4 Fazit: Lösungshinweise

Problemfelder des Verfahrens der Unterrichtsevaluation wurden beschrieben und auf jene Punkte hin überprüft, die der Akzeptanz des Instrumentes und damit seiner schulinternen Nutzung zur Unterrichtsentwicklung durch Lehrerinnen und Leh-

¹ Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 12

² Terhart (2000), a.a.O., S. 134

rer entgegenstehen. Es ergaben sich Dilemmata, aus denen sich wiederkehrende Motive, defizitäre Eigenheiten und Kernpunkte der Kritik herauskristallisierten. Sie lassen sich wie folgt zusammenfassen:

(1) Die Aufgabe der Beratung und Beurteilung von Lehrkräften wird von pädagogischen Führungskräften in Personalunion ausgeübt. Die damit einhergehende Koppelung von summativer und formativer Evaluation beeinträchtigt die Interaktion zwischen den Rollenträgern vor allem in den Gesprächen über beobachteten Unterricht, verstärkt die Tendenz zu einem unerwünschten Methodenmonismus bei der Unterrichtsgestaltung und lässt deshalb progressive Einstellungen zu Lehr- und Lernmethoden auf Dauer veröden.

Eine befriedigende Lösung für das Beratungs-, Beurteilungsdilemma bietet sich nur bedingt an. Eine Reduzierung des Problems könnte erreicht werden, wenn a) die Funktion des Beobachters beispielsweise als die eines Facilitators, eines Unterstützers, definiert wird und sich b) Lehrkräfte am Arbeitsplatz Schule verstärkt selbsttätig und eigenverantwortlich mit ihrem Unterricht befassen und damit den Umfang der Fremdkontrolle reduzieren.

(2) Um Subjektivität in den Beobachtungsverfahren zu verringern, um einem unerwünschten Schematismus in der Planung und Realisierung entgegenzuwirken und um Innovationsresistenz bei den Bediensteten abzubauen, muss geprüft werden, inwieweit die Beobachtungsansätze verstärkt an der qualitativen Datenerhebung und -auswertung orientiert und von forschend lernenden Lehrerinnen und Lehrern realisiert werden können.

(3) Das Verhältnis von Unterrichtspraktikern zur pädagogischen Theorie ist nicht spannungsfrei. Sie wenden sich – vom Stress des Schulalltages belastet – selten neuen Ideen, Konstrukten und Modellen zu, da sie von ihnen für die Bewältigung ihrer Probleme wenig konkrete Hilfen erwarten. Damit wird der wünschenswerte Transfer von wissenschaftlichem Wissen auf das Lernen im Beruf erschwert. Allerdings lassen neue praxisrelevante Forschungsbefunde zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie aktuelle Ansätze, die zwischen „persönlichen Alltagstheorien und wissenschaftlichen Theorien vermitteln“¹, erwarten, dass Lehren und Lernen am Arbeitsplatz Schule Erfolg versprechend zu verbessern ist.

¹ Wollring (2002), a.a.O., S. 31

(4) Das Schulpersonal wird mit unterschiedlichen Formen der Unterrichtsevaluation konfrontiert¹. Das empfohlene methodologische Instrumentarium selbst, seine Einsatzmöglichkeiten und seine Relevanz für die Unterrichtsentwicklung lassen sich bei bloßer Benennung nicht hinreichend einschätzen. Aus diesem Mangel erwächst die Forderung, Lehrkräfte mit methodischem Wissen und Können auszustatten, das ihnen während ihrer Berufsausübung hilft, eigenen Unterricht durch Selbst- und Fremdrelexion zu optimieren.

(5) Die festgeschriebene Rolle des beobachteten Objektes, die Lehrerinnen und Lehrer nahezu durchgängig in der schulpraktischen Phase, als Berufsanfänger und bei besonderen Anlässen (Forschungsvorhaben, Auswahlverfahren für Funktionsstellen) einnehmen müssen, übersieht nicht nur ihre Lehrerpersönlichkeit, sondern auch ihr erzieherisches, fachliches und didaktisches Können, blockiert damit die Realisierung weiterführender Handlungsvorhaben im Unterrichtskontext und verhindert schließlich die Generierung selbst entfalteter Annahmen zum Lehr- und Lernverhalten und von didaktischen Kategorien, die auf Unterrichtserfahrung basieren.

3.4 Zusammenfassung und Überleitung

Guter Unterricht ist gefordert. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für Lehrkräfte aller Schulformen und -stufen, am Arbeitsplatz Schule gemeinsam über den Kerngegenstand ihrer Profession zu reflektieren. Diese Aufgabe setzt voraus, dass ihnen didaktische Modelle zur Verfügung stehen, die aktuellen Erkenntnissen über das Lehren und Lernen in der Schule entsprechen.

Prozessorientierten Unterrichtstheorien gebührt beim Erwerb von Qualifikationen auf der Schülerebene besondere Aufmerksamkeit. Sie geben Impulse und Hilfen für das handlungsorientierte, schüleraktivierende Unterrichten, verlagern Didaktik in den konkreten Bereich des Alltagsunterrichts und sind damit eine Säule für den kollegialen Austausch über den Kerngegenstand professionellen Handelns. Sie schaffen auf der Lehrerebene eine Basis für die auf Verstehen beruhende prozessuale Evaluation, deren Teilelement ‚Gespräch über Unterricht‘ einen Schwerpunkt markiert.

¹ Vgl. Hess. Kultusministerium (1998/3), a.a.O., S. 42-48

Das Beurteilungsdilemma, Formen der Leistungsermittlung bei Lehrproben mit technisch-rational ausgerichteten Kriterienlisten und die Distanz zu einer praxisfern erscheinenden Theorie begründen unter anderem die Zurückhaltung von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber dem Verfahren einer vorwiegend summativer Beobachtungs- und Beurteilungspraxis im Schuldienst.

Soll die Unterrichtsqualität von Lehrkräften nicht nur kompetent, sondern auch aus Überzeugung gesichert und verbessert werden, sind analog zur Prozess-Didaktik alternative *lehrerorientierte und lehreraktivierende* Evaluationsformen zu entwerfen, die zunächst dem Standard eines Leitfadens entsprechen.

Kapitel 4

4.0 Wege zu einer neuen Kultur¹ der Unterrichtsevaluation (I) – Erkenntnisse aus Grundlagenforschungen zur Lehrerbildung als „Bausteine“ für einen Typus des forschenden Lernens

Zusammenfassung: Am Beispiel zweier schulübergreifender Handlungsvorhaben zur Qualitätssicherung wird aufgezeigt, dass koordinierte Projekte die Zustimmung von Lehrkräften finden und zu Erkenntnissen führen können. Sie belegen zudem, dass Kommunikation über den Kernbereich ihrer Tätigkeit im Team erforderlich ist. Neue wissenschaftliche Erkenntnisse geben einer von Lehrkräften mitgetragenen, selbst verantworteten Unterrichtsentwicklung Impulse, Gehalt und Gestalt. Die Exploration bestimmter Objektbereiche der Action-Research-Bewegung, des Verhältnisses zwischen Wissen und Können sowie von Studien zum „Reflective Practitioner“ weist in die Richtung einer fundierten und Erfolg versprechenden formativen Unterrichtsevaluation im Rahmen des forschenden Lernens am Arbeitsplatz Schule.

4.1 Exkurs: Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht evaluieren Unterricht – Erfahrungsbericht über zwei Schulprojekte (1987 und 1990)

Unter der Fragestellung „Was ist guter Unterricht?“ startete das Hessische Kultusministerium um 1985 einen Versuch, den Diskurs über effektiven Unterricht verstärkt in die Schulen des Landes hineinzutragen. In mehreren Impulsveranstaltungen wurden die Schulämter und die Schulleitungen aufgefordert, an den Schulen Hospitationen mit beratendem Schwerpunkt durchzuführen. Da es vor Ort wenig Erfolg versprechend erschien, durch Unterrichtsbesuche bei einer einzelnen Lehrkraft an ausgewählten Schulen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts insgesamt ausüben zu können, initiierten Schulaufsichtsbeamte Handlungsvorhaben,

¹ Anmerkung: Der Begriff „Kultur“ wird nicht ohne Bedenken verwandt; denn, so kritisiert Rudolf Burger zu Recht, „kein Begriff ist so verwahrlost (wie dieser), keiner so hoch valorisiert. Er bezeichnet lobend alles und jedes und ist daher nur eines: eine sinnentleerte Phrase“ [Burger (1999), a.a.O., S. 922].

Rechtfertigen im Kontext der Unterrichtsevaluation lässt sich der Begriff dennoch. Gefolgt wird dabei der Sichtweise Krummheuers, der sich an Beck und Scholz anlehnt. Die beiden Autoren charakterisieren die „Kultur einer Klasse“. Krummheuer formuliert dazu sinngemäß: „Die Klassenkultur stellt (...) gleichsam das Forum dar, in dem Lehrerin und Schüler mit ihren unterschiedlichen Deutungshintergründen und Deutungsmöglichkeiten in dieser Unterschiedlichkeit miteinander leben. Der Unterrichtsalltag (...) stellt dann in seinen Routinisierungen der sozialen Interaktion und der individuellen Deutungsweisen die konkret realisierte Lösung für den Umgang mit diesen konfligierenden Deutungspotentialen dar. (Krummheuer, S. 52). „Kultur ist so gesehen eine Lebensform, die einen Ausgleich zwischen den je eigenen Perspektiven [der Beteiligten] anbietet. Nicht die Harmonie ist dann der Gegenstand der Aufmerksamkeit, sondern jene Habitualisierungen, die Differenzen überbrückbar machen“ (Beck und Scholz, S. 196, zitiert nach Krummheuer/Naujok (1999), S. 53). Dergestalt definiert, lässt sich der Begriff auf die Qualität der Interaktion zwischen den Beteiligten an der Unterrichtsevaluation übertragen.

die an bestimmten Schulstufen oder in Schulverbünden realisiert wurden¹. In dem einleitenden biographischen Exkurs wird in der Absicht über zwei Projekte berichtet, die Richtung aufzuzeigen, in die eine von Lehrkräften mitgetragene Unterrichtsentwicklung verlaufen könnte. Zudem sind dominante Gesichtspunkte zu erschließen, die für die Konstruktion eines zeitgemäßen Modells des forschenden Lernens relevant sein können.

4.1.1 Projekt 1: Unterrichtsbesuche im Kernunterricht der Förderstufe²

Das Vorhaben verfolgte das Ziel, Unterricht in der Förderstufe durch kollegiale Planung, Beobachtung und Reflexion zu optimieren.

Gemeinsam mit sechs Direktoren, an deren Schulen eine Förderstufe eingerichtet war, plante der Aufsichtsbeamte³ ein Projekt mit dem Titel „Unterrichtsgestaltung in der Förderstufe“. Das weit gefasste Thema sollte den beteiligten Schulen einen relativ großen Raum bei der Einbindung der Besuchsreihe in den regulären Unterrichtsplan bieten. Das Projekt, an dem die Stufenlehrerinnen und -lehrer der jeweiligen Schule, der Schul- und der Förderstufenleiter sowie der Schulamtsdirektor teilnahmen, wurde in der Zeit vom 09. Februar bis 19. Mai 1987 durchgeführt. Die Schulen protokollierten den Verlauf und die Ergebnisse der einzelnen Tagungen. Diese Unterlagen wurden in einem Bericht zusammengefasst und den Schulen zugesandt. Die folgenden Rückbesinnungen fußen auf diesem Ergebnisbericht.

Kurzbeschreibung der schulischen Aktivitäten

Grund-, Haupt- und Realschule mit Förderstufe (A)

Vorhaben: Projektwoche der Klassen 5

Fächerübergreifende Unterrichtseinheit: „Das Pausenfrühstück“

Eingebundene Fächer: Biologie (Ernährung), Deutsch (Werbung), Gesellschaftslehre („Arme und reiche Länder“), Englisch („Das Frühstück“), Religion („Das geworfene Schulbrot“), Mathematik („Kalkulation des Pausenfrühstücks“), Kunst („Plakate für das Frühstück“), Sport („Sinnvolle Pausenspiele“).

Die Einstiegsstunde zum Projekt wurde von Lehrkräften, Schulleitung und Schulrat gemeinsam geplant und vom pädagogischen Leiter der Förderstufe erteilt. Sie fand in Form eines Plenums vor den Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen und ihren Lehrkräften statt. Unterrichtsbeobachtung und Auswertung erfolgten mit dem Kollegium im Hinblick auf handlungsorientierte Gestaltung und die Mitwirkung von Schülern an Entscheidungsprozessen.

Grundschule mit Förderstufe (B)

Fach: Deutsch in den Klassen 5

Unterrichtseinheit: Fabeln

Thema der Stunde: „Äsop: Die Grille und die Ameise“

¹ Die im Folgenden skizzierten Projekte wurden vom Verfasser der Arbeit initiiert und von ihm an den beteiligten Schulen begleitet.

² Das Projekt wurde in einem bestimmten Aufsichtsbereich des Staatlichen Schulamtes für den Kreis Hersfeld-Rotenburg und dem Werra-Meißner-Kreis durchgeführt.

³ Es handelt sich jeweils um den Verfasser (R. A.) dieser Arbeit.

Die erste Stunde der Einheit wurde mit den Deutschlehrern der fünften Klassen, dem Förderstufenleiter, dem Schulleiter und dem Schulrat in Anlehnung an die didaktisch-methodischen Implikationen der Binnendifferenzierung geplant. In der Realisierungs- und Auswertungsphase beobachteten die an der Besuchsreihe beteiligten Personen Unterricht unter Anwendung erarbeiteter Kriterien zur Binnendifferenzierung. Es wurde versucht, den Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen während der gesamten Einheit durch didaktische Maßnahmen so zu gestalten, dass die für das Vorhaben gesetzten Ziele möglichst erreicht werden konnten¹.

Mittelpunktschule (C)

Klassen: 6. Jahrgang (Förderstufe)

Unterrichtseinheit: „Gesundheit - Gesundheitserziehung“

Eingebundene Fächer: Biologie, Gesellschaftslehre, Deutsch, Polytechnik, Sport, Kunst

Der Schulrat wirkte an der Planung der Einheit durch das Jahrgangsteam mit. Er besuchte mit beteiligten Kollegen eine Biologiestunde, die anschließend besprochen wurde.

Die drei nicht aufgeführten Schulen mit einer Förderstufe erstellten Unterrichtseinheiten zu den Themen „Märchen“, „Wir planen eine Klassenfahrt“ und „Menschen in der Altsteinzeit“. Die Vorgehensweise der Schulaufsicht entsprach bei allen sechs Schulen dem Schema: „Vorbereitung“ (Entscheidung für eine Unterrichtseinheit, Planung konkreter Stunden, Formulierung gezielter Beobachtungskriterien), „Realisierung“ (themenzentrierte Beobachtung und kollegiale Analyse von Unterricht) sowie „Reflexion“ (gemeinsame Auswertung einer Lektion und Erörterung des weiteren Vorgehens).

Auswertung des ersten Textes:²

Interesse der Schulaufsicht

Der Titel des Projektes (Zeile 6), die Ausführungen über die Funktion der Beobachtung und Analyse (Z 10 - 55) sowie die Erörterung der Beobachtungskriterien in der Vorbereitungsphase (Z 57 - 61) weisen unübersehbar auf die Einflussnahme der Schulaufsicht hin. Insbesondere der mit wenig Bedacht gewählte Titel „Beobachtung und Beurteilung“ (Z 10) erweckt die Vermutung, dass es sich um eine Kontrollmaßnahme handelt. Tatsächlich stand aber die prozessbegleitende, formative Evaluation von Unterricht im Vordergrund des Vorhabens. Mit einem Kurzreferat zu Beginn des Projektes war beabsichtigt, ein Instrument anzubieten, das ein gezieltes Beobachten und ein themenbezogenes Auswerten ermöglichen sollte.

Lehrer als Spezialisten für Unterricht

Ablehnung oder gar Abwehrreaktionen gegenüber dem „von oben“ vorgegebenen Projekt konnten während der Durchführung des Verfahrens nicht wahrgenommen werden. Im Gegenteil: Die anfängliche Skepsis der Lehrerinnen und Lehrer verflieg vermutlich deshalb sehr rasch, weil sich die Beteiligten schnell als die Experten in der Planung und Durchführung ihres Unterrichts auszeichneten und weder der

¹ Vgl. Schittko (1984), a.a.O., S. 23

² Siehe Anlage 2: Unterrichtsbesuche im Kernunterricht der Förderstufe

Rektor noch der Schulrat mit dem Anspruch auftraten, pädagogisch, fachlich und fachdidaktisch allwissend zu sein.

Rektorinnen und Direktoren als organisatorische Köpfe

Die Leiterinnen und Leiter aller beteiligten Schulen sorgten für einen reibungslosen Ablauf des Projektes. Sie ermöglichten nicht nur Gruppenhospitationen, sondern auch die Gespräche über den Unterricht im Team. Dabei muss sich die Schulaufsicht im Klaren darüber sein, dass aufgrund einer möglichst vollständigen Unterrichtsabdeckung an den Schulen die Gruppenhospitationen nur in einem eingeschränkten zeitlichen Rahmen möglich sind.

Dienstveranstaltung

Der zeitliche Umfang und die Struktur des Verfahrens (Z 56 ff.) wurden auch von denjenigen Beteiligten akzeptiert, die nicht an der Planungsarbeit mitgewirkt hatten. Da es sich um dienstliche Veranstaltungen handelte, gab es keine Fluktuation innerhalb der sechs Schulgruppen. Der verpflichtende Charakter des Projektes hinderte die Pädagoginnen und Pädagogen jedoch nicht daran, sich intensiv mit der inhaltlichen Ausgestaltung „ihres“ Schulprojektes zu befassen und sich mit ihm zu identifizieren (Z 74 – 93).

Systemberatung

Im Vergleich zu den üblichen Besuchen einzelner Lehrkräfte durch Aufsichtspersonen, die an unterschiedlichen Schulformen und -stufen durchgeführt wurden, erwies sich die „Beratung“ des Systems Schule in vieler Hinsicht zwar als zeitlich aufwändig, letztlich aber insofern als effektiv, da relativ große Gruppen von Lehrenden in das Verfahren eingebunden waren, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen in den Prozess einbrachten. So organisierten und konferierten die Jahrgangsteams, stellten dabei Beziehungspunkte und Schnittmengen zwischen den Fächern heraus, planten einzelne Unterrichtsstunden mit dem Schwerpunkt „Differenzierung“, richteten ihre Aufmerksamkeit auf die Lerngruppen und die Unterrichtsarbeit, gewannen Einblick über Differenzierungsformen in anderen Fächern und zusätzliche Erfahrungen infolge gemeinsamer Beobachtungen und Analysen im „Gespräch über Unterricht“ (Z 117 – 148).

Einschränkungen

Die Schwierigkeit des Schulaufsichtsbeamten bestand darin, themenbezogene Beobachtungskriterien vorzuschlagen, ohne den Freiraum des jeweiligen Lehrers oder der Fachgruppe einzuschränken. Obwohl das Verfahren die inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte des Unterrichts in keiner Phase der Besuchsreihe überlagerte, blieb die Dominanz der Schulaufsicht allein deshalb spürbar, weil die Unterrichtspräsentation und das Verfahren mehr oder weniger deutlich vorgegeben waren.

Als unbefriedigend befand der zuständige Schulrat die Tatsache, dass Themen, Termine und Tagungsabläufe aus Sicht der Schulen fremdbestimmt waren. Die Schlussfolgerung musste lauten, ähnliche Projekte weniger eng zu konzipieren, zunächst die Schulleitungen stärker an den Vorbereitungsmaßnahmen zu beteiligen und vor allem jene Auflagen zu reduzieren, aus denen die Absichten der Schulaufsicht deutlich hervortraten.

4.1.2 Projekt 2: Sport in der Grundschule¹

In der Zeit vom November 1990 bis Februar 1991 wurde im Rahmen der Maßnahmen zur Qualitätssicherung des Unterrichts ein Projekt zum Thema „Sport in der Grundschule“ von Schulen und Schulamt² durchgeführt. Dieser Versuch wird deshalb umfassender als das erste Projekt dargestellt, weil sich aus den Inhalten sowie den positiven und negativen Erfahrungen bedeutsame Erkenntnisse für eine von der Einzelschule oder von einem Schulverbund initiierte Unterrichtsentwicklung ableiten lassen.

Ziele des Vorhabens: Die Aufgaben der Schule und der Schulaufsicht zur Umsetzung der Lehrpläne für das Fach Sport sind fest umrissen: Die Schule hat „auf der Grundlage dieser Rahmenrichtlinie unter Beachtung der rechtlichen Bestimmungen einen schuleigenen Plan im Sinne einer längerfristigen Unterrichtsrahmenplanung zu erstellen“³. Mit der Aufgabe, schuleigene Pläne zu entwickeln, sollte sich die Einzelschule ein individuelles sportpädagogisches Profil verleihen. Die Schulämter erhielten vom hessischen Kultusministerium den Auftrag, im Sinne einer Verbesserung des Sportunterrichts an jeder einzelnen Schule verantwortlich tätig zu werden. Die Umsetzung der Lehrpläne Sport in schuleigene Konzepte wurde somit im Schuljahr 1990/91 ein Schwerpunkt zur Intensivierung des Schulsports.

Planung, Organisation und Realisierung: Das Schulamt führte Grundschulen und Primarstufen eines begrenzten Aufsichtsbereiches zu vier Gruppen mit drei und vier Einzelschulen zu einem Verbund zusammen. Die Gruppen bestanden aus Schulleitungsmitgliedern, Lehrkräften für das Fach Sport, fachfremd unterrichtenden Lehrern, den Koordinatoren für Sport und Verkehrserziehung sowie dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten. Die Vorgehensweise zur Umsetzung des Projektes „Sport in der Grundschule“ entsprach bei jeweils geringfügigen Abweichungen in den Einzelphasen folgendem Plan:

1. Sitzung: Einführung in das Vorhaben, Auseinandersetzung mit dem Lehrplan Sport, erste Anpassungsversuche auf die jeweilige Situation einer Schule, Vorbereitung der nächsten Tagung.
2. Sitzung: Vorlage und Besprechung der Entwürfe zu den schuleigenen Plänen durch die Fachlehrer der Einzelschulen, Erörterung und Besprechung einer Unterrichtsdemonstration, deren Inhalt sich aus dem Lehrplan, dem Interesse und den Bedürfnissen der Gruppe ergab.
3. Sitzung: Unterrichtsdemonstration einer Lehrkraft für alle Teilnehmer der jeweiligen Gruppe, Erläuterungen des Unterrichtenden zu der Präsentation, lehrplanbezogene Analyse sowie Abschlussbesprechung.

Auswertung des zweiten Textes⁴

Im Verlauf des Projektes zeigten sich wiederkehrende Muster und dominante Gesichtspunkte auf den Ebenen der Inhalte und Beziehungen. Sie wurden bereits im Text 1 genannt, sollen hier aber akzentuiert werden:

¹ Das Projekt wurde vom Verfasser dieser Arbeit initiiert und begleitet.

² Staatliches Schulamt für den Kreis Hersfeld-Rotenburg und den Werra-Meißner-Kreis (Hessen)

³ Hessisches Kultusministerium, Amtsblatt 8/1990, S. 740

⁴ Die Auswertung fußt auf dem Bericht „Sport in der Grundschule“: Siehe Anlage 3

Teamwork

Erneut erwies sich die Zusammenarbeit von Fachlehrern und Lehrkräften, die Sport fachfremd unterrichteten, als fruchtbar. Die einen erklärten Lehrplanelemente und beschrieben neue sportdidaktische Ansätze, die anderen nahmen die Hinweise und Tipps nicht nur an, sondern brachten ihre Unterrichtserfahrungen komplementär in die Gespräche ein (Z 97 – 100). Handreichungen wurden ausgetauscht und vervielfältigt. Der von einem Kollegen erstellte Katalog zum Lehrplan Sport fand großes Interesse und wurde an alle Grundschulen des Aufsichtsbereiches verteilt (Z 219 – 226, 489 - 497).

Fach- und Unterrichtsspezialisten

Fachlehrer und Koordinatoren für Sport und Verkehrserziehung vertraten im Sinne ihres Auftrages ihre Positionen (Z 147 – 152), unterbreiteten Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung, demonstrierten selbst unaufgefordert Unterricht und erwiesen sich in den Analysen und Gesprächen als Experten ihres Gegenstandsbereiches.

Verknüpfen von Theorie und Praxis

Auf der Basis theoretischer Lehrplanvorgaben für Sport und Verkehrserziehung erfolgten ausführliche praxisorientierte Diskussionen, in denen Momente von Theorie und Praxis nahezu problemlos miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Dabei wurde bestätigt, dass Lehrpläne Ausgangspunkte für das Experimentieren von Lehrern sind. „Ihr Zweck ist (...) nicht, einfach ‚angewandt‘ und möglichst intentionsgetreu auf die Praxis übertragen zu werden, sind sie doch – wie Wissen im allgemeinen – vorläufig, hypothetisch, überprüfungs- und weiterentwicklungswürdig“¹.

Teamarbeit und Motivation

Die Arbeit im Team der Verbundschulen hatte zur Folge, dass „Neues“ gelernt (Z 336 – 345), Alltagserfahrungen mit Wissen gefestigt und schließlich zu konkreten Handlungsansätzen geführt wurden. Diese Konstellation wirkte sich positiv auf die Mitarbeit und die Motivation der Beteiligten aus. In den Gruppen entwickelte sich eine eigene Dynamik, die sich augenfällig darin zeigte, dass der gesamte Arbeits- und Steuerungsprozess in den Händen der Praktiker lag. Sie bestimmten so wesentlich die fachlichen, fach- und grundschuldidaktischen Diskussionen (Z 412 – 432). Die Unterrichtsdemonstrationen und die kollegial, aber trotzdem kritisch geführten Dialoge über die Präsentationen wiesen aufgrund der partnerschaftlichen Mitarbeit und der Mitverantwortung aller für das Gelingen deutliche Züge sowohl einer gleichberechtigten als auch einer sich gegenseitig ergänzenden Interaktion auf. Dieses Verhalten diente der Beziehung untereinander und steigerte zudem das Interesse an der Teamarbeit in der Stammschule (Z 474 ff.). Die Lehrerinnen und Lehrer erlebten die Evaluation ihres Unterrichts nicht in der Rolle des Objektes. Sie sahen in der Evaluationsmethode vielmehr das Instrument, mit dem Erkenntnisse über eigenen und fremden Unterricht gewonnen werden, die zu einer Qualitätsverbesserung beitragen können (Z 434 – 452).

¹ Altrichter (1990), a.a.O., S. 47 (Hervorhebung bei Altrichter)

Allgemeine Beobachtungen

Die Form der Auseinandersetzung mit einem Lehrplan kam besonders auch kleinen Grundschulen mit jeweils nur drei oder vier Lehrerinnen entgegen. Sie erhielten kaum zu unterschätzende Hilfen bei der Konstruktion des schuleigenen Konzeptes.

Dazu gehörte die kritische Würdigung des Lehrplanes selbst, dessen Anspruch im Gespräch und – exemplarisch – im konkreten Unterricht einer Bewährungsprüfung unterzogen werden konnte.

Diese beiden Momente des Projektes trugen dazu bei, die Vorgaben an der eigenen Schule aufgrund gemeinsamer Erfahrungen umzusetzen.

Die Initiierung des Handlungsvorhabens durch das Schulamt und die Teilnahme der Schulleitungen garantierten bis zu einem gewissen Grade (möglichst wenig Unterrichtsausfall) die organisatorische Umsetzung. Sollen allerdings Schulen ähnliche Maßnahmen selbst planen und sie in ihr Schulprogramm aufnehmen, sie realisieren und evaluieren, dann müssen im Sinne der internen Fortbildung „freie“ Gestaltungsräume geschaffen werden, in denen sie sich verwirklichen lassen.

Kontinuität

Zu einer Fortführung des Projektes kam es leider nicht (Z 517 – 520). Die durchaus kritisch gemeinte, auf einem traditionellen Rollenverständnis von Schulaufsicht beruhende Aussage eines Schulleiters offenbart die Misere: *„Da stößt der Schulrat etwas an, hebt die Bedeutung hervor und setzt es später nicht fort.“*

Richtig ist: Die Schulaufsicht bleibt gemeinsam mit den Institutionen der Aus- und Fortbildung verantwortlich für die Unterstützung der Schulen in ihrer Entwicklung. Sie müssen anregen, helfen und verantwortlich mitwirken.

Richtig ist aber auch: Die Einzelschule selbst muss im Hinblick auf die beschriebenen Paradigmenwechsel, auf die Qualitäts- und Autonomiediskussion und die Schulentwicklung selbst aktiv werden, darf also nicht nur auf Anstöße von außen warten. Ob letztlich aber „forschendes Lernen“ an den Schulen Fuß fassen und zu Veränderungen führen kann, hängt in einem besonderen Maße von dem Interesse der Beteiligten und der Unterstützung von Schulleitung, Kollegium und „externen Beratern“ ab.¹

4.1.3 Erfahrungen aus beiden Projekten im Hinblick auf ‚Unterrichtsevaluation‘ und ‚forschendes Lernen‘

Mit zwei relativ einfach strukturierten, aus der Alltagsarbeit der Schule entwickelten Projekten wurde mit vertretbarem Aufwand versucht, Unterricht in unterschiedlichen Kontexten zu beobachten und zu analysieren. Die Ergebnisse und Erkenntnisse aus dieser Gemeinschaftsarbeit befriedigten, motivierten zur Fortführung, verbesserten Beziehungen, verdeutlichten aber auch einen Bedarf auf dem Gebiet forschungsorientierter Unterrichtsentwicklung bei den Beteiligten.

¹ Vgl. Altrichter (1990), a.a.O., S. 18

Die Resultate lassen sich unter dem Vorbehalt, dass die methodischen Standards qualitativer inhaltsanalytischer Techniken¹ nur ansatzweise erfüllt sind, in folgender Weise bündeln:

Soziale Beziehungen

- Es konnten Querverbindungen zu anderen Schulen und Klassen hergestellt werden.
- Teamarbeit, nicht Einzelarbeit der Lehrenden stand im Vordergrund.

Fortbildung

- Die hier beschriebenen Verfahren nähern sich den Aktionsformen des Lernens im Team.
- Lehrkräfte befanden sich bei der Orientierung an Fach- und Didaktikwissen und der Weitergabe von wissenschaftlichem Wissen teils in der Rolle des Lernenden, teils in der des Spezialisten.
- Die Kommunikationsstile können als kollegial, partnerschaftlich, beratend, nach Lösungen suchend sowie als „unverzerrt“ bezeichnet werden.
- Die hierarchische Einflussnahme wurde infolge einer mitverantwortlichen und teilnehmenden Gestaltung der Vorgesetzten stark reduziert.

Evaluation

- Die Präsentation von Unterricht durch Lehrkräfte erfolgte ohne vorgegebene Zwänge.
- Kollegiale Selbstreflexion ersetzte weitgehend Fremdevaluation.

4.1.4 Möglichkeiten und Grenzen des Verfahrens

Der Wert beider Projekte wird darin gesehen, dass unterschiedliche Evaluationspraktiken unter schulischen Alltagsbedingungen eingesetzt werden können, ein verstehender Zugang zum Subjekt Unterricht geschaffen und neue Erfahrungen gewonnen werden konnten. Die Schwächen der Aktionen liegen dagegen im methodologischen Bereich und den daraus resultierenden begrenzt gültigen Befunden. Auch die Evaluation von Unterricht durch forschend lernende Lehrer am Arbeitsplatz Schule ist an bestimmte Verfahrensregeln gebunden, wenn es darum geht, Unterricht planvoll zu verbessern. Es bedarf gemeinsam definierter Maßstäbe und der Erhebung von Daten, die von den Beteiligten ‚rückgespiegelt‘ und von Dritten öffentlich (zum Beispiel vom Gesamtkollegium in pädagogischen Konferenzen) erörtert werden.² Auch das Lernen im Beruf folgt einer angemessenen

¹ Vgl. Lamnek Bd. II (1995), a.a.O., S. 205 ff.

² Vgl. Heller/Jansohn/Kuhley (2002), a.a.O., S. 36

nen Forschungsstrenge. Den Projekten fehlt eine Beschreibung mit Angaben zur Ausgangslage, zum Problemgrund und zum methodischen Vorgehen. Gemessen an Forschungsschritten des qualitativen Paradigmas, zum Beispiel der Textsorten-Analyse mit einer strukturellen, analytischen und kontrastiven Beschreibung¹, erlauben sie keine Abstraktionen oder gültige Aussagen. Forschendes Lernen setzt die Orientierung an Wissenschaft voraus und bedingt damit eine erweiterte Professionalisierung des Lehrberufes.

Die abschließende Bewertung beider Schulprojekte führt danach zu folgendem Fazit:

(1) Die Besichtigung des Unterrichts einzelner Lehrkräfte an wenigen Schulen durch Aufsichtsbeamte trägt nicht zu Verbesserungen im System der Einzelschule bei. Lehrproben sind mit den Mängeln des Beratungs-, Beurteilungsdilemmas belastet und verfestigen ablehnende Haltungen bei den Betroffenen durch Fremdkontrolle. (2) Das Vorhaben an den Förderstufen (Projekt I) wurde von der Schulaufsicht initiiert. Der Schwerpunkt ‚Unterrichtsbeobachtung und -analyse‘ war explizit formuliert. Damit überlagerten intervenierende Interessen der Schulaufsicht die inhaltlichen Absichten und Aufgaben der Lehrkräfte. Evaluation war Selbstzweck. (3) Auch das Projekt II (Schulsport) hatte den Charakter eines ‚Top-Down-Verfahrens‘. Allerdings stand der Inhalt ‚Lehrplan Sport‘ und nicht das Thema „Unterrichtsbesichtigung“ von Beginn an im Vordergrund. Lehrkräfte übernahmen die Gestaltung des Handlungsvorhabens. Das Gespräch über Unterricht entfaltete sich zum zentralen Medium der Verständigung. Evaluation war Mittel zum Zweck. Erkennbar wird, dass sich die Punkte eins bis drei in aufsteigender Linie und Wertigkeit der Vorstellung des forschenden Lernens und Evaluierens auf der Ebene der Einzelschule (Organisationsentwicklung) und des Lehrens und Lernens auf der Mikroebene Unterricht (Unterrichts- und Personalentwicklung) nähern. Sie erfüllen jedoch nicht den Anspruch, der an das *forschende* Lernen zu stellen ist.

Zielvorstellung ist ein Typus forschenden Lernens im Berufsfeld Schule, der die positiven Erfahrungen aus den exemplarisch dargestellten Verfahren bewahrt, gleichzeitig aber die Forderungen an ein wissenschaftsorientiertes Vorgehen in sich einschließt. Er sollte zwischen Theorie und situativen Bedingungen der Praxis

¹ Vgl. Schütze (o. J.), a.a.O. (Arbeitsprogramm eines Forschungsvorhabens)

vermitteln, zeitbezogenes Wissen aufnehmen und mit seinen Ansprüchen auf einer mittleren Ebene der Abstraktion liegen¹. Er hat allerdings auch zu berücksichtigen, dass der Akzent des forschenden Lernens auf dem Begriff (selbstbildendes) ‚Lernen‘ liegt. Lehrerinnen und Lehrer können nicht professionelle Forscher sein. *Forschend* lernen kann dann nur heißen, wissenschaftliche Methoden und Instrumente zu adaptieren und sie im Anwendungsprozess praxis- und situationsangemessen zu transformieren.

Ausgehend von diesen Kennzeichnungen lässt sich das Untersuchungsfeld dieser Arbeit weiter eingrenzen und in folgenden Rahmen einfügen:

Im bisherigen Verlauf der Untersuchung wurden Phänomene des Gegenstandsbereiches deskriptiv erschlossen und Handlungslinien verfolgt. Quellen für die Entwicklung von Annahmen bildeten Praxiswissen sowie die Exploration neuer Erkenntnisse und Forschungsrichtungen². Die Ergebnisse fügen sich nunmehr zu einem Ganzen, dessen Gegenstände

- a) das forschende Lernen der Lehrkräfte als Aktionsform und
- b) die formative Evaluation als adäquates Untersuchungsinstrument bilden.

Beide Momente bedingen sich gegenseitig. Sie stehen im Zentrum der weiteren Untersuchungen. Gesucht wird dabei nach Bausteinen zu einem spezifischen Typus des forschenden Lernens, der sich sowohl an methodischen Strategien ausrichtet und zeitgemäßes wissenschaftliches Wissen beachtet als auch die besondere Situation von Lehrkräften und Beratern berücksichtigt, wenn Antworten auf folgende Fragen gefunden werden sollen:

- Wie können positive Unternehmungen zur Unterrichtsevaluation aus ihrer „Einmaligkeit“ heraus- und fortgeführt sowie methodisch fundiert werden, so dass sich der Ansatz des forschenden Lernens im Kontext der Schule etabliert?
- Mit welchen Verfahren lassen sich Aversionen der Lehrkräfte gegen herkömmliche Beobachtungs- und Analyseverfahren abbauen, so dass Feedback auch emotional angenommen wird und ein gemeinsames konstruktives Arbeiten am Lernort Schule erfolgt?
- Auf welche Weise müssen sich die Rollen der Lehrenden und der Beratern verändern, wenn das gemeinsame Ziel der Rollenträger Unterrichtsverbesserung heißt?

¹ Vgl. Herzog (2003), a.a.O., S. 384 ff. (Für Herzog sind Typologien nicht zuletzt aufgrund ihrer mittleren Abstraktionshöhe ‚pädagogisch interessant‘. S. 388)

² Vgl. Kapitel 3, Abschnitt 3.3: Das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis

4.2 Erkenntnisse der Grundlagenforschung zur Lehrerbildung als Bausteine für eine neue Kultur der Unterrichtsevaluation

Im Sinne der Ausgangsfragen richtet sich die Aufmerksamkeit in den folgenden Untersuchungen auf wissenschaftliche Studien und Positionen der Aktionsforschung, einer Neubestimmung des Verhältnisses von Wissen und Können, des Expertenparadigmas und des ‚reflektierenden Praktikers‘. Von diesen Konzeptionen und Forschungsansätzen werden weiterführende Erkenntnisse und Anregungen für eine von Lehrkräften betriebene Evaluation von Unterricht erwartet.

4.2.1 Unterrichtsevaluation im Kontext der Action Research-Bewegung

Einen Weg zu den unter Abschnitt 4.1 genannten Zielen zeigen Erkenntnisse, Methoden und Erfahrungen der Action Research-Bewegung auf. Diese Forschungsrichtung wird von Elliott kurz als „the systematic study of attempts to change and improve educational practice by groups of participants by means of their own practical actions and by means of their own reflection upon the effects of those actions“¹ bezeichnet. Es geht um die systematische Untersuchung einer beruflichen (sozialen) Situation durch den Praktiker mit der Absicht, die Handlungsqualität in dieser Situation zu verbessern.

- Stenhouse und die Rolle der Lehrer im Verhältnis von Theorie und Praxis

Als einer der großen Vordenker der Bewegung des „forschenden Lehrers“ wird der englische Erziehungswissenschaftler Lawrence Stenhouse bezeichnet. Er gewann seine Erkenntnisse unter anderem aus Projekten, die zur Innovation im Schulwesen beitragen sollten. Die nachfolgend skizzierten Entwicklungsschritte veranschaulichen seine Annahme und verdeutlichen gleichzeitig, dass er die Rolle der Schulpraktiker im Verhältnis von Theorie und Praxis aus einer grundlegend neuen Perspektive betrachtet.

In den von ihm durchgeführten Projekten zur Unterrichtsinnovation wurde ursprünglich die folgende Verfahrensweise praktiziert²: Forscher entwickelten auf der Basis wissenschaftlichen Wissens Unterrichtskonzepte und -materialien. Die

¹ Ebbutt/Elliott, 1985, 156, zitiert nach Altrichter (1990), a.a.O., S. 51

² Stenhouse, L., S. 142 ff., zitiert nach Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 318 f.

geprüften und ausgereiften Konzepte wurden dann an Praktiker mit dem Auftrag zur werkgetreuen Rezeption und Realisation weitergegeben.

Die Umsetzung vor Ort ergab jedoch, dass die wissenschaftlichen Vorstellungen auffällig häufig Probleme bei der praktischen Anwendung hervorriefen, die man zunächst der Skepsis und der Inkompetenz der Ausführenden zuschrieb. Stenhouse fand sich mit Erklärungsversuchen, die zu Lasten der Praktiker gingen, aber nicht ab. Er erkannte: „Bei Innovationen sollten Praktiker nicht mehr als ausführende Organe von vorab verfertigten Produkten (...), sondern als Mitarbeiter im Entwicklungsprozess (...)“¹, als forschende Lehrer angesehen werden. Der Wissenschaftler begründete seine Forderung in folgender Weise: Die Lehrenden an den Schulen sind nicht Objekte von Forschung, die vorgegebenes wissenschaftliches Wissen lediglich aufnehmen und intentionsgetreu anzuwenden haben. Sie sind vielmehr gleichberechtigt teilnehmende Mitglieder der Forschung und praktizierende Experten innerhalb ihrer Profession. Als das „hervorstechende Merkmal des Professionellen“ bei den Lehrenden bezeichnet Stenhouse „die Kapazität für autonome berufliche Weiterentwicklung durch systematisches Studium der eigenen Arbeit, durch Studium der Arbeit anderer Lehrer und durch die Überprüfung pädagogischer Ideen durch Forschung im Klassenzimmer“².

- John Elliott: Der Ausbau der Fähigkeit zur Selbstreflexion bei Lehrkräften

Herbert Altrichter vertritt die Auffassung, dass John Elliott die von Stenhouse entfaltete Idee vom „Lehrer als Forscher“ in zahlreichen Projekten am überzeugendsten umgesetzt und weiterentwickelt hat.

In einem seiner Forschungsprojekte strebt Elliott an, „(that) teachers (...) make a contribution to this analysis (Analyse von Daten aus dem Projekt, Verf. R. A.) through their own action research. It implies that they should already be committed to using inquiry or discovery methods in their classrooms and to the aims and values implicit in them“³.

¹ Altrichter/Posch, a.a.O., S. 319

² Stenhouse, L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann: London 1975, S. 144, zitiert nach Altrichter/Posch (1998³), a.a.O., S. 319

³ Elliott (1991), a.a.O., S. 29 (Aus Gründen der Überschaubarkeit werden Zitate aus Elliotts Buch unmittelbar im Textfluss gekennzeichnet.)

Dieses von der Ford Foundation unterstützte „*Ford Teaching Project*“ bestand aus dem so genannten central team (zwei Akademiker) sowie aus über 40 Lehrpersonen, die in 12 Schulen Handlungsforschung in den Problemfeldern inquiry/ discovery methods in ihren Klassen durchführten. Elliott's Absicht war,

“to explore the possibility of teachers’ developing a common stock of professional knowledge about the problems of realizing an alternative to the traditional pedagogy which had so long prevailed in classrooms. This would involve teachers in communicating across some of the long-established boundaries in initial and in-service teacher education, e.g. between the primary and secondary sectors and different subject areas”¹.

Ihm ging es jedoch nicht allein um eine emanzipierte und kompetente Form der Reflexion von Praxis durch die beteiligten Lehrer, sondern auch um die Analyse der Daten (second-order data) zur Beratungsstrategie der beiden Hochschullehrer (central team) sowie um ihre Auswirkungen auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion der beteiligten Lehrkräfte. Im Kern dieser Überlegungen stand für Elliott die Frage nach personalen Veränderungen durch die Action Research im Lehrenden selbst. Er entwirft dazu in seinem Buch „*Action research for educational change*“² eine in sich logische Reihe aufeinander aufbauender Annahmen, die auszugsweise genannt werden, weil sie sowohl exemplarisch für die Ziele und Inhalte der Action Research stehen könnten als auch Fragen der Motivierung von Lehrkräften für gegenstandsbezogene Projekte ansprechen. Zudem ermutigen sie, ähnliche Vorhaben – allerdings in einem bescheideneren Handlungsrahmen und bei begrenztem Anspruch – an Schulen oder mit Lehrergruppen mehrerer kleiner (Grund-) Schulen zu realisieren:

“1. The less teachers’ personal identity is an inextricable part of their professional role in the classroom, the greater their ability to tolerate losses in self-esteem that tend to accompany self-monitoring.” (Elliott, S. 35)

Elliott erläutert diese These in folgender Weise: Toleranz sei bei Lehrpersonen jedoch dann schwer zu erreichen, wenn für sie die alleinige Quelle ihres Erfolges und ihrer Befriedigung in der Unterrichtspraxis liege. Er habe bei seinen Unter-

¹ Elliott (1991), S. 29

² Elliott (1991)

nehmungen wenig Erfolg mit Lehrern gehabt, deren personale Identität untrennbar mit ihrer professionellen Rolle im Klassenzimmer verbunden war.

Dieser Typ des Lehrers begegnet dem Schulaufsichtsbeamten bei Hospitationen, die beispielsweise anlässlich einer Elternbeschwerde durchgeführt werden müssen. Der Fall: Der beobachtete Lehrer sieht seinen persönlichen Stil für seine spezifische Lerngruppe in dieser Schulform als den allein gültigen an. Er ist selbst im Gespräch nicht bereit, den begrenzten Rahmen seines Klassenraumes zu verlassen und über seine Konstruktion von Unterricht kritisch zu reflektieren.

(...)

“3. The more teachers value themselves as action researchers, the greater their ability to tolerate losses of self-esteem.” (Elliott, S. 37)

In dem Moment, in dem sich Lehrpersonen als Forschende einschätzen, erhöht sich ihre Bereitschaft, die Kluft zwischen den Zielsetzungen ihres Unterrichts einerseits und dem praktischen Ergebnis andererseits zu tolerieren. Externe Beobachter können bei einer solchen Einstellung vor allem dann helfen, wenn sie als gleichberechtigte Partner im Forschungsrahmen auftreten. Die Erläuterung Elliotts lässt sich aufgrund von Erfahrungen aus den beiden oben dargestellten Schulprojekten bestätigen.

“4. The more teachers perceive classroom observers as researchers rather than evaluators, the greater their ability to tolerate losses of self-esteem.” (Elliott, S. 37)

“For our teachers an ‘evaluator’ ascribes praise and blame and allows few rights of reply. The ‘researcher’ role we tried to adopt focused on the practice rather than the practitioner. We tried to set our appraisals of practice in a context of dialogue with the teacher. Within this role teachers tended to perceive us as non-judgemental. Our refusal to ascribe blame helped at least some teachers to tolerate the gaps between aspirations and practice.”¹

Diese Annahme Elliotts erscheint nur auf dem ersten Blick als selbstverständlich. Der erfahrene Berater weiß aber, wie schnell die angestrebte „kritische und rationale Diskussion“ (Popper) über Unterricht zum Streitgespräch entartet, das weder der Lehrperson hilft noch den „Helfer“ zufrieden stellt. Der Vorgang verweist auf die Ausführungen über die Unvereinbarkeit der personellen Verschränkung bei der

¹ Elliott (1991), a.a.O., S. 37

Beratung und Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern. Gerade weil Unterricht als komplexes Geschehen zu betrachten ist, das oft zur Kritik herausfordert, könnte – so ist mit Elliott zu folgern – im gelungenen Gespräch und im Kommunikationsstil der Ausweg aus dem oben beschriebenen Akzeptanzdilemma liegen.

“5. The more access teachers have to other teachers’ classroom problems, the greater their ability to tolerate losses in self-esteem.”

“Once our teachers began to realize that others had similar problems and were able to study them objectively, they tended to tolerate losses in their own self-esteem more easily.” (Elliott, S. 37)

Der ‚Zugang‘ in das Klassenzimmer des anderen Lehrers ist jedoch nicht immer leicht zu erreichen. Das Problem ist weder neu noch auf Deutschland beschränkt. Green und Smyser bringen es auf den Punkt:

“Teaching is often a lonely profession. (...) Most teachers practice their profession in relative isolation. (...) Rare is the chance that teachers meet as peers – one and one – to talk about the meaning of good teaching and to discuss in a supportive climate their individual strengths and weaknesses.”¹

Die nur scheinbar banale Forderung aus dieser Feststellung müsste lauten: Der Vereinzelung von Lehrpersonen ist durch offene Klassentüren entgegenzuwirken. Die folgenden Thesen vervollständigen den Denkansatz des Forschers:

“7. The more teachers are able to tolerate losses in self-esteem, the more open they are to observer feedback.”

“8. The more teachers are able to tolerate losses in self-esteem, the more willing they are to give other teachers access to their classroom problems.”

“9. The more open teachers are to student feedback the greater their ability to self-monitor their classroom practice.”

“10. The more open teachers are to observer feedback the greater their ability to self-monitor their classroom practice.”

“11. The more open teachers are to feedback from other teachers, the greater their ability to self-monitor their classroom practice.”

“12. The greater teachers’ ability to self-monitor their classroom practice, the more they experience conflict between their accountability as educators for how stu-

¹ Green/Smyser (1996), a.a.O., S. 3

dents learn (process) and their accountability to society for what they learn (in terms of knowledge outcomes)."

"13. The more able teachers are at self-monitoring their classroom practice, the more likely they are to bring about fundamental changes in it." (Elliott, S. 37-39)

Diese sechs Thesen lassen sich in folgender Weise zusammenfassen: Anderen den Zugang in das eigene Klassenzimmer zu gewähren, um gemeinsam mit ihnen Unterrichtsprobleme zu lösen, offen sein für das Feedback des „facilitators“, den Prozess der Selbstforschung ermöglichen, Rückmeldungen umsetzen, sich kontinuierlich selbst beobachten und einschätzen, so lauten die Vorstellungen Elliotts, deren Verwirklichung die Praxis optimieren könnte. Die kritisch forschende Betrachtung des eigenen Unterrichts fordert also Ambiguitätstoleranz von den Lehrenden. Sie müssen konfligierende Interessen ertragen, die sich aus dem eigenen Anspruch und der reflektierten Unterrichtswirklichkeit ergeben, wenn sie die Forscher-Rolle übernehmen. Je größer ihre Fähigkeit jedoch ist, Einbußen im Selbstwertgefühl hinzunehmen, um so mehr erfahren sie über die Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern, über den Grad der Verantwortung als Erzieher, über die Art des Lernens der Heranwachsenden und über die Lerninhalte im Sinne der gesellschaftlichen Erwartungen.

Elliott bestimmt zwar den Begriff „Selbstwert“ nicht näher. Kroath vermutet aber, dass Elliott mit „Selbstwertgefühl (...) jenes subjektive, lebensgeschichtlich geprägte Gefühl (meint), kompetent zu sein, selbst etwas zu bewegen, bewältigen oder verändern zu können.“¹

Das Resümee aus Elliots Projekt und seinen Annahmen könnte lauten:

Die Evaluation der eigenen Praxis im Klassenzimmer sensibilisiert Lehrpersonen für ihre Aufgaben. Infolge der systematischen Selbsterforschung werden Strategien zur Tolerierung von Verlusten des Selbstwertgefühls entworfen. Diese Strategien benötigen Lehrerinnen und Lehrer, die eigenen und fremden Unterricht im Team beobachten, denn zur Übernahme der Forscher-Rolle ist es „notwendig, Einbußen und Verluste des Selbstwertgefühles zu ertragen“². Vielleicht ist es deshalb so schwierig, *“getting teachers to self-monitor their practice” (Elliott, S. 38).*

¹ Kroath (1991), a.a.O., S. 42

² Kroath (1991), a.a.O., S. 43

Herbert Altrichter untersuchte das als „action research movement“ gekennzeichnete und vor allem in England entwickelte und erprobte Forschungskonzept intensiv, rezipierte die gegenstandsbezogene Literatur (u.a. Lawrence Stenhouse und John Elliott), adaptierte Erkenntnisse auf den deutschsprachigen Raum, führte zahlreiche Forschungsvorhaben durch und erweiterte auf diese Weise das Gebäude der Lehrerforschung. So setzt er sich beispielsweise in seinem Buch *„Ist das noch Wissenschaft?“* auf einer methodologischen Ebene mit einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung¹ auseinander. Er fragt, ob die Konzeption überhaupt als Forschung bezeichnet werden dürfe und bejaht die Frage, indem er nachweist, welche wesentlichen ‚Bestimmungsstücke‘ Aktionsforschung konstituieren.

Die folgenden Ausführungen konkretisieren den Ansatz der Action Research. Sie fußen vor allem auf Werken von Altrichter, Posch und Kroath. Aus Zielen, Charakteristika und Formen der Realisation sollen sich weitere Hinweise und Anleitungen für das forschende Lernen und die Evaluation von Unterricht ergeben.

- Altrichter, Posch, Kroath: Ziele und Charakteristika der Action Research

Das fundamentale Ziel der Action Research ist,

“to improve practice rather than to produce knowledge. The production and utilization of knowledge is subordinate to, and conditioned by, this fundamental aim.” (Elliott, S. 49)

“Action research improves practice by developing the practitioner’s capacity for discrimination and judgement in particular, complex, human situation.” (Elliott, S. 52)

Für die forschenden Lehrer komme es darauf an, den Lehrprozess zu verbessern, denn; *“the quality of learning outcomes is only at best an indirect indicator of the possible quality of the teaching process”*. (Elliott, S. 50)

Action Research dient somit „der autonomen beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung des Lehrers. Durch die Übernahme der Forscherrolle erwirbt der Lehrer neue methodische Kompetenzen und kann dadurch die Qualität seines Handelns im Unterricht verbessern“².

¹ Altrichter und Kroath verwenden die Termini „Action Research“, „Aktionsforschung“ und „Lehrerforschung“ synonym (a.a.O. 1990, S.13). Ich schließe mich dieser Vorgehensweise in meinen Ausführungen an.

² Kroath (1991), a.a.O., S. 26

Herbert Altrichter hebt in seinen Zielangaben zur Lehrerforschung die ‚Aktion‘ und ‚Reflexion‘ als Teilelemente der Evaluation besonders hervor:

Von der Aktionsforschung werde gleichzeitig Erkenntnis (als Ergebnis von ‚Reflexion‘) und Entwicklung (als Ergebnis von ‚Aktion‘) angestrebt. Sie wolle sowohl die untersuchte Praxis als auch das Wissen über diese Praxis weiterentwickeln. Darüber hinaus habe Aktionsforschung den Anspruch, „durch die Art und Weise ihrer Gestaltung die pädagogischen Ziele der Schule zu fördern“¹.

Charakteristika der Aktionsforschung (Altrichter, Posch, Kroath)

1. *Aktionsforschung setzt an Fragen des Schulalltages an. Lehrpersonen oder Schulleitungsmitglieder entfalten „Fragestellungen aus ihrer eigenen Praxis, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen“².*

Es sei eine Folge dieser ‚Problemorientierung‘, so erläutern Altrichter und Posch dieses Merkmal, dass die meisten Fragestellungen in der Aktionsforschung interdisziplinär sind, weil sich praktische Probleme üblicherweise nicht an Fachgrenzen halten.

Diese Einsicht lässt sich aus den Erfahrungen, die in den beiden oben dargestellten Projekten an Regelschulen gewonnen wurden, bestätigen. Fachliche, didaktische, erziehungsbezogene oder interdisziplinäre Fragestellungen entwickelten sich oft zu komplexen Schlüsselproblemen, die über den Rahmen von Projekten zur Unterrichtsentwicklung hinausragten. In derartigen Fällen sollte jedoch beachtet werden, dass es der Aktionsforschung zunächst einmal um „situitives ‚Verstehen‘ (geht) und nicht sogleich darum, in übergreifender Weise alle allgemeinen Aspekte der Situation herauszupräparieren“³.

2. *Die Initiative für Aktionsforschung geht in der Regel von Lehrpersonen aus.*

Um die Schulen bei dieser Arbeit zu unterstützen, um die Ziele, Inhalte und die Möglichkeiten der Lehrerforschung verstärkt in den Aufgabenhorizont der Schule zu rücken, ist es jedoch erforderlich, dass Instanzen der Lehreraus- und -fortbildung, das Studienseminar oder die pädagogische Schulaufsicht und die Hochschulen mit den Einzelschulen zusammenarbeiten. Externe Berater geben Impul-

¹ Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 21

² Vgl. Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S.15 f.)

³ Altrichter/Posch (1998), S. 16 (Hervorhebung bei Altrichter/Posch)

se, initiieren und betreuen Projekte, ohne dabei die dominante Rolle zu übernehmen. Damit wird dem Grundsatz der Aktionsforschung, dass die Initiierung von Projekten bei den Lehrenden einer Schule liegt, nicht widersprochen. „Sie haben die Kontrolle über alle Phasen des Forschungsprozesses und entscheiden über die Wahl des Themas, der Handlungsstrategie, der methodischen Verfahren und der Interpretation der Ergebnisse.“¹

3. Die erkenntnistheoretische Voraussetzung der Action Research bildet das „epistemologische Subjektmodell“².

Dieses Modell besagt, dass ein Subjekt (Praktiker) in der Lage ist, Hypothesen über seine Praxis aufzustellen und kritisch zu prüfen. Es besteht daher eine „strukturelle Parallelität“, eine formale Gleichwertigkeit, zwischen einer wissenschaftlichen Theorie und einer subjektiven (praktischen) Theorie.³

4. Action Research will Reflexions- und Aktionskomponenten in Beziehung setzen, dass heißt, „der Kreislauf von Aktion und Reflexion endet nicht damit, dass neue Ideen formuliert“ werden⁴.

Auf die Bedeutung der „Spirale“ muss mit Blick auf die Einmaligkeit von „Einzelbesuchen“ im Schulumilieu immer wieder hingewiesen werden. Gerade die Tatsache, dass die Reflexion von Praktikerinnen und Praktikern in ihren alltäglichen Handlungen wurzele, erlaube es, die praktische Theorie einer Serie von Überprüfungen auszusetzen und sie dabei gleichzeitig weiter zu entwickeln und zu verfeinern.⁵ Führen Ausbilder oder Schulaufsichtsbeamte anlassbezogene Hospitationen bei Lehrpersonen durch, gelten diese in der Regel mit einer Beratung oder Beurteilung als abgeschlossen. Vorschläge zur Themenwahl oder zum Unterrichtsgehalt, Alternativen zum Anspruchsniveau oder Methodeneinsatz, Empfehlungen zu Arbeits- oder Sozialformen werden zwar entfaltet, jedoch nicht gemeinsam auf ihre Gültigkeit hin überprüft. Der den Reflexionsergebnissen immanente Wert verliert damit an Bedeutung, weil den Alternativen zum beobachteten Unterricht ohne eine Überprüfung jegliche Perspektive fehlt.

¹ Kroath (1991), a.a.O., S. 26

² Groeben (1977), zitiert nach Kroath, a.a.O., S. 27

³ Vgl. Kroath, a.a.O., S. 27

⁴ Vgl. Altrichter/Posch 1998, a.a.O., S. 16

⁵ Vgl. Altrichter (1998), a.a.O., S. 16

5. Aktionsforschung verläuft also in längerfristigen Entwicklungszyklen.¹

In dem Bild des nicht endenden Kreislaufes von Aktion und Reflexion liegt erstens die in dieser Arbeit erhobene Annahme begründet, dass Unterricht zu verbessern ist. Es bestätigt zweitens die Erfahrung, dass die Besichtigung einer isolierten „Lehrprobe“ weder für die einzelne Lehrperson noch für eine forschende Gruppe zu weiterführenden Erkenntnissen verhilft.

Die Aktionsforschung will diesem Dilemma abhelfen:

„AR folgt idealtypisch einer Forschungs'logik', die als eine sich vertiefende Folge von Aktion und Reflexion gesehen werden kann. Dabei werden die praktischen Theorien, die das Alltagshandeln steuern, bewusst gemacht, durch bewusstes Handeln überprüft und durch das Schlüsseziehen aus der Handlungserfahrung modifiziert. Die Reflexion eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten (Hypothesenbildung), die durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen werden (Hypothesenprüfung).“²

6. „Aktionsforschung arbeitet mit einem Repertoire an einfachen Methoden“ zur Untersuchung und Weiterentwicklung von Praxis, die ein vertretbares Verhältnis von Aufwand und Erfolg aufweisen.³

Das Wesentliche an der Aktionsforschung sind jedoch nicht die einzelnen Methoden. Der Akzent dieses Charakteristikums liegt darin, dass Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung immer wieder aufeinander bezogen werden. Die Verpflichtung, wissenschaftliche Methoden und Techniken zur Erkenntnisgewinnung einzusetzen, wird damit nicht aufgehoben.

7. Wahrnehmungen und Analysen werden aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet.⁴

Als ein wesentliches Merkmal von Aktionsforschung sehen Wissenschaftler die Mehrdimensionalität der angewandten Verfahrensweisen an.

Sie dokumentiert sich beispielsweise darin, dass eine konkrete Unterrichtssituation „additiv“ aus der Sicht der Klasse und der Berater „abgebildet“ und mit Hilfe einer Tonaufnahme objektiviert und mit der eigenen Wahrnehmung verglichen wird.

¹ Vgl. Altrichter/Posch, 1998, a.a.O., S. 17)

² Kroath (1991), a.a.O., S. 27 (Hervorhebungen bei Kroath)

³ Vgl. Kroath (1991), a.a.O., S. 27

⁴ Vgl. Altrichter/Posch 1998, a.a.O., S. 17

„Etwaige ‚Diskrepanzen‘ sind Nahrung für die Reflexion; sie bilden oft besonders anregende Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung von praktischen Theorien und Handlungsstrategien“.¹

8. *„Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft“.*²

Die Teamarbeit steht in schulischen Handlungsvorhaben im Vordergrund. Sie bietet die Basis für das Gespräch sowohl bei der Problemfindung als auch der Planung, der Reflexion und der Lösung einer Aufgabe. Die kritische Rückmeldung über die Aktion „Unterricht“ dient sowohl dem individuellen Lernzuwachs der Lehrperson, als auch der Gruppe und allgemein der kognitiven Theorie des Unterrichts. Gleichberechtigte Partner aus dem eigenen Kollegium erfüllen den Anspruch der internen Evaluation eines Projektes. Um den Blickwinkel zu erweitern, werden Wissenschaftler, „kritische Freunde“ von anderen Schulen, „Experten der Beobachtung und Analyse“ mit dem Status von ‚facilitators‘³ in ein Projekt eingebunden.

9. *Ethische Regeln ordnen und sichern die Zusammenarbeit⁴. Lehrerforschung darf sich nicht gegen die Interessen der Betroffenen richten.*

Die Schule als lernende Organisation, als Motor der Entwicklung verantwortet ihre pädagogischen Aktivitäten selbst. Doch auch dem Prinzip der Selbsttätigkeit sind Friktionen, Aversionen und das „aus dem Feld gehen“ bei der Arbeit am Gegenstand Unterricht nicht fremd. Soll Aktionsforschung erfolgreich sein, bedarf es deshalb eines ethischen Codes. Altrichter und Posch nennen die folgenden Gründe für die Pflicht der Beteiligten, Normen im Umgang miteinander einzuhalten:

„Durch die Vereinbarung ethischer Regeln sollen die verschiedenen Rollen, Bedürfnisse und Grenzen so klargelegt werden, dass es für alle Beteiligten eines Aktionsforschungsprozesses – aber vor allem für die jeweils ‚Schwächeren‘ – eine gewisse Orientierungssicherheit und eine Basis für die Diskussion von Meinungsverschiedenheiten gibt. So ent-

¹ Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 17 f. (Hervorhebung bei Altrichter/Posch)

² Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 18

³ Funktion des Facilitators: Er ist externer Berater, kritischer Freund, neutraler Beobachter und ein fester Bestandteil des Fortbildungsangebotes. Seine wichtigste Aufgabe ist es, dem Lehrer zu „ermöglichen“, sich die für die Forscherrolle notwendigen Kompetenzen im Zuge der Selbstevaluation anzueignen. Vgl. Kroath, a.a.O., S. 55

⁴ Vgl. Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 18

hält ein ethischer Code typischerweise Prinzipien, wie Aushandlung, demzufolge Vorgangsweise wie Interpretation der Ergebnisse mit anderen direkt Betroffenen der erforschten Situation (wie z.B. SchülerInnen, Eltern, KollegInnen von der Nebenklasse usw.) zu vereinbaren sind. Ein weiteres ethisches Prinzip ist Vertraulichkeit, demzufolge Daten solange Eigentum jener bleiben, die sie zur Verfügung gestellt haben, solange diese ihre Verbreitung nicht ‚autorisiert‘ haben.“¹

10. „Veröffentlichung von Praktikerwissen“²

Ein Beispiel: Ausbildungsleiter in Studienseminaren entwickeln häufig intern genutzte Handreichungen zu bestimmten Inhalten der Ausbildung und zu ihrer seminardidaktischen Umsetzung. Diese Papiere werden in Mitarbeiterkonferenzen zwar besprochen und in Ausbildungsveranstaltungen eingesetzt, allerdings nicht auf ihre Wirksamkeit und ihren Sinn hin überprüft. Sieht man von dem Lerngewinn ab, den derartige Unterlagen beim Urheber erzeugen, dann ist ihr Wert deshalb als sehr begrenzt einzustufen, weil keine Verbreitung, keine vergleichenden, analysierenden, keine kritischen, weiterführenden Gespräche zwischen Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlicher Schulen oder Studienseminaren erfolgen. Dieser „Zurückhaltung“ wirkt Action Research entgegen, denn sie will das bei Praktikerinnen und Praktikern vorhandene Berufswissen aus der Isolation befreien und anderen Lehrkräften zur Verfügung stellen. In einer Dienstbesprechung mit Schulleitern rief die Aufforderung, Ergebnisberichte über Schulprojekte zu veröffentlichen, wegen des damit verbundenen Arbeitsaufwandes heftige Kritik hervor.

An diesen Beispielen zeigt sich: Noch immer sind die Charakteristika der Aktionsforschung an den Schulen wenig bekannt. Sollen die mit dem Verfahren verbundenen Vorteile für die Qualitätsentwicklung genutzt werden, muss man sie an den Schulen überzeugend vermitteln. Denn: Action Research bietet Verfahrensweisen für Schulprojekte an und hebt die Bedeutung der Reflexion über Unterricht und des *self-monitoring* für die Lehrkräfte hervor. Sie will praktische Theorien weiterentwickeln. Zielgruppen sind neben den Lehrkräften die „Experten“, die Facilitators. Berater agieren als Organisatoren, Unterstützer oder ‚befreundete Lehrer‘ in Handlungssituationen, die sich aus der Alltagspraxis für die Unterrichtenden ergeben. Der ‚individuelle Gewinn‘ aus der Arbeit in entsprechenden Projekten wird in

¹ Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 18 (Hervorhebungen bei Altrichter/Posch)

² Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 19

der professionellen Entwicklung der Lehrpersonen, in der kritischen Reflexion ihrer eigenen Tätigkeit, in der Wertschätzung des Theorie-Praxis-Verhältnisses, in einem erhöhten Selbstbewusstsein und schließlich in konkreten Veränderungen im Unterricht gesehen.¹ Sie ist damit ein wesentlicher Baustein für das forschende Lernen im Beruf.

Übersicht: Ein Typus des forschenden Lernens zeichnet sich ab

Stenhouse

Die Lehrenden an den Schulen sind nicht Objekte der Forschung und in Schulprojekten. Sie nehmen vorgegebenes wissenschaftliches Wissen nicht lediglich auf und wenden es intentionsgetreu an. Sie sind vielmehr gleichberechtigt teilnehmende Mitglieder der Forschung und praktizierende Experten innerhalb ihrer Profession. Lehrerinnen und Lehrer erweisen sich in der Begegnung mit den Lernenden als praxis- und deutungsmächtige Sachkundige.

Elliott

Es ist ein fundamentales Ziel der Action Research, die Unterrichtspraxis zu verbessern. Die Produktion von Wissen ist diesem Ziel untergeordnet. Ein Schwerpunkt liegt in der personalen Veränderung im Lehrenden selbst:

Emanzipierte und kompetente Reflexion von Praxis durch Lehrer und der Ausbau der Fähigkeit zur Selbstreflexion dienen der Unterrichtsentwicklung.

Je offener sich Lehrende als selbstforschende Experten mit ihrem Unterricht auseinandersetzen, um so eher sind sie in der Lage, Verluste in der Selbsteinschätzung hinzunehmen, „researchers“ als Beobachter anzuerkennen sowie Feedback entgegenzunehmen. Sie sind fähig, ihre Praxis selbst zu beobachten, zu beurteilen und sie zu verändern. Sie zeigen sich bereit, ihre Klassentüren für Facilitators zu öffnen.

¹ Vgl. Altrichter (1990), a.a.O., S. 22

Altrichter, Posch, Kroath

Action Research untersucht Situationen des Alltages, sie will das Verständnis der Lehrkräfte für Unterricht vertiefen und dazu deren individuelle Arbeit in die professionelle Gemeinschaft einbetten. Projekte zur Unterrichtsentwicklung verlaufen in Zyklen, ihr Instrumentarium orientiert sich vornehmlich an den Untersuchungsmethoden der qualitativen Sozialforschung.

Action Research lässt sich am besten in einem Team von Kolleginnen und Kollegen im organisatorischen Rahmen der schulinternen Fortbildung und mit Unterstützung durch interne oder externe Berater realisieren. Die Gruppenmitglieder unterstützen sich gegenseitig, fordern sich aber auch heraus. Guter, sinnvoller Unterricht kann vor allem auch von Lehrpersonen, die täglich im Klassenzimmer vor ihren Schülerinnen und Schülern stehen, als solcher erkannt und stets neu kreiert werden.

Action Research bietet forschend lernenden Lehrerinnen und Lehrern einen Rahmen zur Evaluation ihres Unterrichts am Arbeitsplatz Schule.

Soll Unterricht verbessert werden, gilt es also, die Betroffenen zu Beteiligten zu machen, da das angestrebte Ziel der Unterrichtsoptimierung nur gemeinsam mit ihnen zu erreichen ist. Das heißt aber auch, dass sich deren Professionalität in der aktiven Übernahme von Verantwortung für die Qualität des Unterrichts zeigt und „auf einem reflektierten Bewusstsein von den eigenen Handlungsbedingungen, auf einer ‚praktischen Theorie‘“ beruht¹.

4.2.2 Zum Verhältnis von Wissen und Können

Das Verhältnis von Wissen, Denken und Können im Zusammenhang mit dem Erwerb professioneller Kompetenzen und Fähigkeiten sind Gegenstand neuerer Studien kognitionswissenschaftlicher Provenienz.

Erkenntnisse zu beruflichen Entwicklungen von Lehrpersonen ergeben sich dabei beispielsweise aus der Gegenüberstellung von Lern- und Vermittlungsformen, bei denen Wissen nach „technisch-rationalen“ Methoden auf die Lernenden transfe-

¹ Altrichter (1990), a.a.O., S. 48 (Hervorhebung bei Altrichter)

riert wird, und aus Ansätzen, die nach dem Verständnis kognitiv-konstruktivistischer Theorien den Aufbau von „Lehrerwissen im Sinne der Wissensassimilation und Wissenstransformation“¹ akzentuieren. Die Erziehungswissenschaft greift Thesen zu einer neuen Verhältnisbestimmung von Wissen und Können sowie der Novizen-Experten-Forschung auf und betrachtet diese kognitionspsychologischen Theorien unter dem Aspekt des „sukzessiven Aufbau(s) von professionellen Fähigkeiten und von professionellem Wissen“². Sie prüft diese aktuellen wissenschaftlichen Gesichtspunkte mit Blick auf „die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als (einen) lebenslangen Prozess“³; denn niemand werde als Meister seines Faches geboren. Der Weg dahin sei ein oftmals langwieriger und krisenhafter Prozess, konstatieren Helmut Messner und Kurt Reusser in ihrer Abhandlung.

Unter dem Aspekt der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer setzt sich Rudolf Messner mit diesen richtungsweisenden Forschungsergebnissen auseinander, deren Fokus in den Strukturen und Verhältnissen von Wissen und Können, von praktischen Kompetenzen und wissenschaftlichem Wissen liege. Er weist auf die Bedeutung der Erkenntnisse für die gegenwärtige Lehrerbildung hin, die er trotz ihrer langen pädagogischen und fachlich orientierten Tradition als „forscherisch-konzeptuelles Neuland“⁴ bezeichnet. Um die relevanten Implikationen der Expertenforschung für den Lehrerberuf zu kennzeichnen, hebt er in seinem bereits skizzierten „Szenarium 1“ die spezifische Sichtweise des Kompetenzerwerbes in der Beziehung zwischen „Wissen und Können“ hervor und fordert damit zur Reflexion über die gegenwärtige Gestalt der Lehrerbildung heraus. Eine seiner zentralen Thesen in diesem Feld lautet:

„Lehrerkompetenz wird nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses in der praktischen Auseinandersetzung mit beruflichen Schlüsselsituationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt als Orientierungs- und Reflexionshilfe unentbehrlich.“⁵

¹ Helmut Messner/Reusser (2000), a.a.O., S. 163

² Helmut Messner/Reusser (2000), a.a.O., S. 162

³ Helmut Messner/Kurt Reusser (2000), a.a.O., S. 157

⁴ Rudolf Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 1

⁵ Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 4

„Der Kern der Kompetenz einer Lehrerin oder eines Lehrers wird durch das Können gebildet, wie es aufgrund persönlicher Erfahrungen in beruflichen Alltagssituationen – und in der Auseinandersetzung mit Wissen – erworben wird.“¹ Die Anerkennung der Prämissen müsste zu weitreichenden Konsequenzen in der Lehrerbildung, und, so ist zu ergänzen, auch in den anlassbezogenen Hospitations- und Besichtigungsformen der Studienseminare, der Schulleitungen und der Schulaufsicht führen. Messner spricht von einer

„für die LehrerInnenbildung sehr unbequeme(n) Erkenntnis, weil damit der meist eingeschlagene Weg, praktisch bedeutsames Wissen zunächst theoretisch zu vermitteln und dann auf das Praxisfeld Schule und Unterricht anzuwenden, für die handlungsbezogenen Teile der Ausbildung weitgehend ungangbar erscheint“².

Auf der Basis von Forschungsarbeiten zum Expertenparadigma expliziert er Zielgrößen der beruflichen Kompetenz der Lehrerausbildung und, „wenigstens dem Prinzip nach“, den Prozess ihrer Aneignung.³ Seine Kernaussagen in dem Szenarium lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die Bildung der Lehrerinnen und Lehrer muss pädagogisches und didaktisches Handlungswissen über die praktische Kompetenz von Auszubildenden vermitteln (Messner, S. 4).
2. „Das wissenschaftliche Wissen muss dabei auf die Bedürfnisse der jeweiligen Handlungssituation zugeschnitten – ‚situiert‘ – werden.“ (Messner, S. 4)
3. Das Individuum muss seine subjektiven und handlungsleitenden Vorstellungen in der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und in der Verarbeitung gewonnener Erfahrungen erweitern und integrieren.⁴
4. Daraus ergibt sich die Forderung: In der Bildung zukünftiger Lehrpersonen müssen „realitätsbezogene Handlungssituationen“ hergestellt werden. „Sie sind der Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis. Aufgrund des in ihnen herausgeforderten Könnens kann dann in einem Beratungs- und Trainingsprozess durch

¹ Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 4

² Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 4

³ Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 4 (Aus Gründen der Übersichtbarkeit werden die Literaturverweise zu Messner 2004 in diesem Abschnitt in den Textfluss eingefügt.)

⁴ Vgl. Helmut Messner/Reusser (2000), a.a.O., S. 163

AusbilderInnen – ‚Coaching‘ ist ein dafür zutreffender Begriff – wissenschaftliches Wissen situativ und fallspezifisch ‚eingearbeitet‘ werden.“ (Messner, S. 6)

Worauf gründen sich diese Annahmen? Antworten zu dieser Frage sollen sich aus einer Verhältnisbestimmung von Wissen und Können (Georg Hans Neuweg), aus dem Fünf-Stufen-Konzept zum Erwerb von Fertigkeiten (Hubert L. Dreyfus und Stuart E. Dreyfus)¹ sowie dem Modell des „Reflective Practitioner“ (Donald A. Schön) ergeben.

- Neuweg und Allen: Wissen, Können, Reflexion und Unterrichtsentwicklung

Besteht in der Praxis der Lehrerinnen und Lehrer eine Differenz zwischen Wissen und Können? Wird Können über Wissen oder Wissen über Können vermittelt? Ein Beispiel soll in die Thematik einführen:

Körperliche Fähigkeiten vollziehen sich nicht zufällig, sondern kognitiv und doch unbewusst.

„Vermutlich wissen Sie, wie man Fahrrad fährt. Können Sie aber deshalb auch spezifische Regeln beschreiben, mit denen Sie es einem anderen beibringen könnten? Wie würden Sie den Unterschied erklären zwischen dem Gefühl, das man hat, wenn man umfällt, und jener völlig normalen Empfindung, leicht aus der Balance zu geraten, wenn man wendet? Und wissen Sie wirklich, wie Sie auf ein bestimmtes Gefühl des Aus-der-Balance-Gerats reagieren würden – auch wenn Sie gerade nicht in der betreffenden Situation sind? Nein, sicherlich nicht. Sie können Fahrrad fahren, weil Sie so etwas wie „Know-how“ besitzen, das Sie durch Übung und manchmal schmerzhaft Erfahrungen erworben haben. Die Tatsache, dass Sie nicht in Worte fassen können, was Sie gelernt haben, zeigt, dass Ihr Know-how Ihnen nicht in Form von Fakten oder Regeln zugänglich ist. Wenn es so wäre, würden Sie Wissen (bzw. „Know-that“) darüber besitzen, welche Regeln man anwenden muss, um gewandt Fahrrad zu fahren.“²

Während die Brüder Dreyfus mit ihrem Beispiel zwar „grob“, aber anschaulich erklären, was im Kontext der Kognitionswissenschaft unter dem Begriffspaar „Know how“ und „Know that“ zu verstehen und wie ihr Verhältnis zueinander zu bestim-

¹ Dreyfus/Dreyfus (1988), a.a.O.

² Dreyfus/Dreyfus (1988), a.a.O., S. 37

men ist, führt Richard Allen in seiner Abhandlung „Knowing How and Knowing That“ dezidiert zum Gegenstand der Expertenforschung und zu den Problemstellungen hin. Er fragt sinngemäß:

Gibt es zwei unterschiedliche Arten von Wissen, eine theoretische und eine praktische, die sich als „knowing that“ und „knowing how“ bezeichnen lassen? Wenn es sie gibt, was sind dann aber die Unterschiede und Wechselbeziehungen zwischen ihnen? Kann „knowing how“ vollkommen expliziert und deutlich artikuliert in einen Rahmen von Prinzipien und Maximen eingepasst werden? Kann „knowing that“ tatsächlich auf die Theorie reduziert werden? Und wenn nicht, müssten wir den Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, zwischen „knowing how“ und „knowing that“ noch einmal überdenken?

“Are there two distinct types of knowledge, theoretical and practical, and are they identical, respectively with ‘knowing that’ and ‘knowing how’? If there are, just what are the differences and interrelations between them? Can the latter be rendered wholly explicit and be articulated in an exhaustive set of principles and maxims? Indeed, can the former be completely reduced to theory? And if not, must we reconsider the contrast between theory and practice, and between ‘knowing how’ and ‘knowing that’?”¹

Nach einer pragmatischen Antwort auf das Beispiel der Brüder Dreyfus suchte der von Allen zitierte Polanyi selbst. Er fragte Radfahrer und Hersteller von Rädern danach, wie

“(...) we maintain our balance on a bicycle but no one could tell him, and he had to work out that we do it by steering to the side to which we are starting to lean so as to produce a centrifugal force to counter the gravitational centripetal force (...).

Hence his well known statement. ‘We know more than we can tell’. (...) All knowledge and action are a tacit integration of subsidiary details into focal wholes”.²

(wie) wir die Balance auf einem Fahrrad halten, aber keiner konnte es ihm erklären, und er musste (selbst) herausfinden, dass wir das Gleichgewicht halten, indem wir zu der Seite lenken, zu der wir uns lehnen, als ob wir eine Zentrifugalkraft produzieren, um die zur Zentripetalkraft strebende Kraft aufzuheben. (...)

Daher sein bekanntes Statement: „Wir wissen mehr, als wir erklären können“. (...) Jedes Wissen und jede Handlung ist eine stillschweigende

¹ Allen (2000), a.a.O., S. 46

² Polanyi, Michael, Personal Knowledge, 1958, S. 49 f., The Tacit Dimension, 1983, S.4, zitiert nach Allen, a.a.O., S. 53 (Hervorhebungen bei Allen)

Integration von untergeordneten Einzelheiten in ein Ganzes, das den Kern bildet. (Übersetzung: R.A.)

Die hier thematisierte Beziehung zwischen dem Know-how und dem Know-that, dem tacit knowing, also dem unausgesprochenen Wissen einerseits und dem expliziten Wissen andererseits, ist für das professionelle Lehrerhandeln von besonderer Bedeutung, weil traditionelle Formen der Vermittlung von Wissen und Können sowie der professionellen Reflexion zum Erwerb von Expertise im Lehr- und Lernhandeln neu durchdacht und gegebenenfalls revidiert werden müssen.

Georg Hans Neuweg nähert sich dem Gegenstand mit einer „alltagssprachphilosophischen Verhältnisbestimmung“. Die folgenden Ausführungen lehnen sich an seinen Aufsatz „Können und Wissen“ an, in dem er nach der „mentalen Grundlage des Könnens“ fragt.

In der Einführung zu dem Sammelband „Wissen, Können, Reflexion“ erläutert er die Titelbegriffe sinngemäß folgendermaßen:

(1) „Können“ wird Personen dann zugeschrieben, wenn sie Dispositionen „mehr oder weniger komplexe(r) Prozeduren des Wahrnehmens, Klassifizierens, Beurteilens und Erwartens sowie des Denkhandelns“¹ erlernt haben. Befinden sich die Dispositionen auf einem hochspezialisierten und ausgereiften Level, verfügt die Person über Expertise. (2) Menschen eignen sich außerdem „Wissen“ an, auf das sie sich sprachlich beziehen können. (3) Darüber hinaus sind sie in der Lage, sich insofern zu „verdoppeln“, als sie „ihr Tun denkend-planerisch (vorbereiten) und sich durch Reflexion auf ihr Können, ihr Wissen und ihr je aktuelles Tun (...) beziehen“².

Obwohl es diese Überlegungen nahe legen, seien Wissen, Können und Reflexion nicht „direkt assoziiert“. In dieser Tatsache steckt das Problem, das es zu bearbeiten gilt, denn, so folgert Neuweg, Wissensexperten seien nicht zwangsläufig auch Handlungsexperten. Expertise widersetze sich in einem erheblichen Maße der Abbildung auf verbalisierbares Wissen. Es sei implizit im Können enthalten, so dass Könner ihr Tun als weitgehend intuitiv erlebten.³

¹ Neuweg (2000), a.a.O., S. 1

² Neuweg (2000), a.a.O., S. 1

³ Vgl. Neuweg (2000), a.a.O., S. 2

In der Absicht, das Verhältnis zwischen Wissen, Denken und Können zu bestimmen, stellt er der „intellektualistischen“ Theorie, die dem Ausdruck „technisch-rationaler Transfer von Wissen“ im wesentlichen entspricht, eine alltagssprachphilosophische Auffassung entgegen.

Die intellektualistische Theorie sehe das Subjekt als Urheber seines Tuns. Beim intelligenten Handeln spielten sich „geistige Vorfälle“ ab, die sich (a) durch eine bewusste Zielsetzung auszeichnen, sich (b) „geplant und wissensgesteuert im Sinne eines gedanklichen Ausarbeitens und Abwägens von Handlungsmöglichkeiten darstellen, (c) gekennzeichnet (sind) durch Entschlüsse für eine Handlungsalternative und dieser Merkmale wegen (d) insgesamt von ganz oder teilweise bewussten Regulationen begleitet“ (werden)¹. Von technisch-rationalem Wissenstransfer sprechen H. Messner/K. Reusser in diesem Zusammenhang, und sie meinen die Anwendung „praktischer Regeln“ oder von „wissenschaftlichem Wissen“².

Diese Vorstellung beinhaltet, dass der intelligent Handelnde einen inneren Dialog vollzieht, bevor und während er agiert. Dazu benötige er allerdings eine Plantheorie, in der Ziele gesetzt und Pläne erstellt werden, die einzuhalten und zu überwachen sind, sowie eine Anwendungstheorie, die Können als das Erinnern und Anwenden von Wissen definiere.

Nach der intellektualistischen Theorie des Könnens wird von einem Lehrer erwartet, dass er einen „Vorfall“ in „objektivierender, retrospektiver Betrachtung“ beschreiben kann. Dieser Theorie stellt Neuweg die folgende Bestimmung von Wissen und Können gegenüber: Beim Großteil der von uns vollzogenen Handlungen seien wir uns nicht bewusst, einen Willensakt vollzogen zu haben. Trotzdem könne eine solche Handlung als intelligent bezeichnet werden, denn gerade daran, dass jemand nicht erst denken müsse, bevor er professionell handle, erkennen wir den Könner.³ Auf das Handeln im Unterricht transportiert, könnte sich nach dieser Auslegung folgende Situation ereignen:

¹ Neuweg (2000), a.a.O., S. 65

² H.Messner/K.Reusser (2000), a.a.O., S. 163

³ Neuweg (2000), a.a.O., S. 66

Ein Lehrer spürt, dass er mit seiner frontal vorgetragenen Darbietung des Lösungsweges einer für die Lernenden erfüllbaren Aufgabe ins Leere redet. Er wechselt daraufhin spontan die Methode, indem er die Aufgabe an die Klasse ‚übergibt‘ und die Lernenden an den Gruppentischen auffordert, die Textaufgabe noch einmal zu lesen, gemeinsam das Problem zu finden und nach Lösungswegen zu suchen. Er wolle individuelle Hilfen geben, wenn er gerufen werde. Würde er von einem Dritten gefragt, welche fachdidaktischen und unterrichtsmethodischen Regeln er aktiviert und welche Gedankenfolge ihn zu diesem Entschluss geführt habe, wird er spontan nicht verbalisieren können, ob oder wie er überlegt und unter bewusster Reaktivierung von Wissen gehandelt habe.

In dem dargestellten Sinne wurde das Beispiel in einem Forschungskolloquium zur Schul- und Unterrichtsentwicklung¹ vorgetragen und von Studentinnen und Studenten interpretiert: Es treffe nicht den Kern der These Neuwegs, weil der Lehrer offensichtlich nachgedacht habe und deshalb seine Entscheidung auch explizieren könne. Der Versuch, ein besseres Beispiel in der Seminargruppe zu konstruieren, gestaltete sich schwierig. Kritik erfuhr der Referent auch während eines Vortrages von Ausbildern eines Studienseminars. *Ich wende Wissen und Erfahrungen im Unterricht grundsätzlich bewusst und überlegt an. Dieses Vorgehen hat zur Folge, dass ich mein Lehrhandeln jederzeit explizieren kann*, betonte ein Fachleiter für Mathematik.

Die Kritik an dem Beispiel führt in Verbindung mit der Behauptung des Ausbilders zu folgendem Erklärungsansatz: Erteilt der Lehrer/Ausbilder „alltäglichen“ Unterricht in seiner Klasse, wird er auch bei ‚Vorfällen‘ nicht über jeden Handlungsschritt, den er vollzieht, nachdenken. Demzufolge vermag er seine Entscheidungen nicht vollständig zu explizieren oder zu ‚belegen‘, wenn er befragt wird.

Unterrichtet er jedoch in seiner Klasse vor einer Gruppe von Referendarinnen und Referendaren, wäre er sowohl während der Handlung, erst recht aber in der distanzierten Nachbetrachtung in der Lage, seine Entscheidungen in besonderen Situationen differenziert zu artikulieren; denn er arbeitete nach dem Modell des technisch-rationalen Wissenstransfers, folgte also seiner Planung und achtete darauf, dass diese im Stundenverlauf umgesetzt wird. Die Bewältigung kleinerer ‚Vorfälle‘ lässt sich dann bewusst nachvollziehen und im nachfolgenden gemeinsamen Gespräch über Unterricht explizieren.

¹ Forschungskolloquium, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Universität Kassel, SS 2002

Nach diesem Klärungsversuch ist Neuwegs Position eingehender zu betrachten. Er argumentiert „(...) wenig, oft nichts davon hatte er ‚im Kopf‘, während er handelte“¹; denn Können wird vom Experten „’stillschweigend’ (tacit) in dem Sinne ausgeübt, dass das Subjekt sich nicht selbst instruiert, sich nichts zuflüstert“². Daraus folgt, „that there is an aspect of intuition in all knowing“³.

Wenn aber Intuition das Handeln von Könnern auszeichnet, muss gefragt werden, welche Funktion der Selbstreflexion und dem Dialog über eine Unterrichtsstunde überhaupt zukommt. Erübrigen sich diese Methoden zur Verbesserung von Lehr- und Lernhandlungen, wenn dem intuitiven Tun, dem tacit knowing, dem Knowing how, dem Knowing in action des Experten eine solch immense Bedeutung zugeschrieben wird? Neuwegs Antwort lautet: Wo Personen ihr Handeln als Wissen ausdrücken, „ist diese Explikation die Bewältigung einer Rekonstruktionsaufgabe, weil die jeweils ausgeführte Prozedur in actu niemals Gegenstand des Bewusstseins werden kann“⁴. Der Reflexion komme daher die Aufgabe zu, Fehler in der Wissensbasis zu eliminieren, die Effektivität des Handelns zu verbessern und das Erstarren in bloßer Gewohnheit zu verhindern, so wie umgekehrt unsere Weltbegegnung im Gelingen wie im Scheitern Objekte reflexiver Bezugnahme liefern und Können qua Reflexion zu Wissen kristallisieren kann.⁵ Seine Argumentation impliziert zudem, dass Menschen Regeln und Theorien durchaus konsultieren, wenn sie intelligent handeln. Allerdings schütze Regelwissen nicht vor Dummheit im Praktischen, denn es könne bei dem Versuch, einen Fall zu lösen, die falsche Regel erinnert und die notwendigen allgemeinen Maximen in einer wenig intelligenten Weise auf die spezifische Situation angewandt werden. G. Polya illustriert das Gemeinte an einem Beispiel:

„Eine Regel dem Buchstaben nach anwenden, starr, blind, in Fällen, wo sie passt, und in Fällen, wo sie nicht passt, ist Pedanterie. (...) Eine Regel mit natürlicher Leichtigkeit anwenden, mit Urteil sie da anwenden, wo sie passt, und ohne dass je die Worte der Regel den Zweck der Handlung oder die Gunst der Lage verbergen, ist Meisterschaft.“⁶

¹ Neuweg (2000), a.a.O., S. 68 (Hervorhebung bei Neuweg)

² Neuweg (2000), a.a.O., S. 71 (Hervorhebung bei Neuweg)

³ Allen (2000), a.a.O., S. 59

⁴ Neuweg (2000), a.a.O., S. 72

⁵ Vgl. Neuweg (2000), a.a.O., S. 1

⁶ Polya (1995), zitiert nach Neuweg (2000), a.a.O., S. 75

Polya veranschaulicht: Meisterschaft oder Expertise besitzen weder eine Lehrerin noch ein Ausbilder (Berater) oder eine Schulsrätin qua Amt. Expertentum muss – beginnend beim Novizen – Schritt für Schritt über die Stufen fortgeschrittener Anfänger bis hin zum hochqualifizierten Praktiker in einer je bestimmten Profession erworben werden.

„Das Wissen des Könners ist *implizites Wissen*, sein Denken zeigt sich im Vollzug.“¹ Menschen sind in der Lage, „das in ihrem Können aufgehobene Wissen partiell (zu) explizieren und dieses hypothetische explizite Wissen als präskriptives explizites Wissen zur Selbst- und Fremdinstruktion heranzuziehen“². Es ist also nicht zu erwarten, dass Expertise in der hier definierten Form jemals für das Unterrichtshandeln als explizites Wissen erschöpfend für Lernende zur Verfügung steht. Trotzdem sind „Regeln der Kunst“ von Bedeutung. Sie bestimmen jedoch die Praxis nicht; sie sind Maximen, die eine Kunst nur anzuleiten vermögen, wenn sie in das praktische Wissen um die Kunstfertigkeit integriert werden können. Sie können dieses Wissen nicht ersetzen.“³

Der Bezug zwischen Referendar und Ausbilder im Gespräch über Unterricht könnte nach Neuwegs Ansatz in folgender Weise beschrieben werden: Während des Unterrichtens kann der Referendar nicht über jede seiner ungeplanten Reaktionen auf ein Ereignis nachdenken und Regelwissen aktivieren. Aufgabe des Ausbilders wäre dann, bestimmte Handlungen des Referendars in der distanzierenden Nachbetrachtung zu beschreiben, mit Praxiswissen zu belegen und damit begrifflich fassbar zu machen. Im Gespräch mit dem Referendar werden seine ‚rationalen Korrekturen‘ zur Grundlage gemeinsamer Neukonstruktionen zum erteilten Unterricht.

Zur Veranschaulichung fasst Neuweg die wesentlichen „denkstilprägenden“ Momente der von ihm dargestellten Position zusammen und grenzt sie synoptisch zur intellektualistischen Theorie des Könnens ab. In der folgenden Gegenüberstellung werden die Thesen seiner „alltagssprachphilosophischen Verhältnisbestimmung“ zwischen Wissen und Können übernommen, aber vorwiegend auf das Erlernen kompetenten Handelns im und das Reflektieren über Unterricht bezogen.

¹ Neuweg (2000), a.a.O., S. 76 (Hervorhebung bei Neuweg)

² Polanyi (Personal Knowledge 1974, S. 50), zitiert nach Neuweg (2000), a.a.O., S. 77

³ Neuweg (2000), a.a.O., S. 77

Positionen¹

Position Neuweg	Intellektualistische Theorie
Eine handelnde Person richtet ihre Aufmerksamkeit auf die jeweilige <i>Situation</i> , vor der sie steht, und die <i>praktische Aufgabe</i> , die es zu erfüllen gilt.	
<i>Prozedurales Wissen ist „Know how“, ist also praktisches Können. Es ist implizit enthalten im Kennerblick des Praktikers und in der Art und Weise, in der er Dinge tut. Know how lässt sich sprachlich teilweise rekonstruieren</i>	.
Wenn Menschen beim Handeln auf Widerstände stoßen, greifen sie auf Instrumente des bewussten Denkens und des Erinnerns expliziten Wissens zurück, um das Problem zu lösen. <i>Insofern folgt Theorie ihrer Praxis (manchmal) nach.</i>	<i>Wissen und Denken sind die Grundlage intellektuellen Handelns.</i> Erst kommt also die Theorie, und dann kommt die Praxis.
Als Normalform des Lernens sieht Neuweg das <i>implizite</i> Lernen an, das sich aus den praktischen Anforderungen ergibt, vor denen ein Mensch steht. <i>Lernen vollzieht sich im Regelfall beiläufig.</i>	Dagegen ist – intellektualistisch betrachtet – die Normalform des Lernens explizites Lernen. Sowohl Studierende als auch Referendarinnen und Referendare oder Lehrpersonen erwerben Wissen vorzüglich über die Medien Sprache und Schrift und setzen es danach in Praxis um.
Neuweg sieht den institutionellen Rahmen für effektives Lernen in der <i>Sozialisation in einer Expertenkultur</i> , in dem Raum also, in dem Lerner mit praktischen Anforderungen konfrontiert werden und Könnern begegnen. Hier werde effektiv gelernt und Expertise erworben.	Konträr dazu stellt sich die Auffassung der intellektualistischen Theorie dar: Sie betrachtet Unterricht ausschließlich als Raum der Wissensvermittlung, als den wichtigsten <i>institutionellen Rahmen</i> des Wissenserwerbes für die Lernenden.
<i>„Lehren ist primär das Gestalten von Lernumwelten, in denen Lerner sich selbständig bewegen, sekundär ein Vormachen expertenhaften Handelns und Denkens sowie Hilfestellung bei der Analyse, Abstraktion und Systematisierung praktischer Lernerfahrungen.“</i>	Aus intellektualistischer Sicht drückt sich Lehren im Gegensatz aber darin aus, dass wohlstrukturierte „Informationen vom Kopf des Lehrers in den Kopf des Lerners“ transportiert werden.

¹ Vgl. Neuweg (2000), a.a.O., S. 78-80: Die Positionen sind einer Synopse Neuwegs entnommen, verkürzt und zum Teil auf das Lernen von Lehrkräften im Referendariat und im Schuldienst bezogen worden.

<p>Aus der Perspektive Neuwegs erfolgt der Kompetenzaufbau in angeleiteten Lernprozessen <i>durch Erfahrung, die Reflexion von Erfahrung und ihre Rückübersetzung in neue Erfahrungen. Theorie und Praxisphasen sind eng ineinander verschränkt, der Lernprozess ist im Prinzip niemals abgeschlossen.</i></p>	<p>Umgekehrt vollzieht sich der Kompetenzaufbau im Sinne des technischen Transfers durch „Prozeduralisierung expliziten Wissens“: <i>„Der Lerner wird zunächst mit explizitem Wissen ausgestattet. Im Anschluss daran wird dieses Wissen in praktischen Situationen angewandt und schließlich automatisiert.“</i></p>
--	---

Folgerungen:

Die Thesen Neuwegs geben eine Antwort auf die Fragen, die mit dem Zitat des Erziehungsphilosophen Richard Allan zu Beginn dieses Abschnitts gestellt wurden: Es gibt einen Unterschied im Verhältnis von ‚knowing that‘ und ‚knowing how‘: Können kann nicht erschöpfend expliziert und in einer Theorie ausgedrückt werden.

Eine bedeutsame Folgerung aus dieser Theorie ist, dass Expertise überwiegend in dem institutionellen Rahmen der Praxis gewonnen wird. Die Expertin und den Experten erkennt man in der Bewältigung beruflicher Aufgaben. Der Unterschied („contrast“), der zwischen ‚knowing how‘ und ‚knowing that‘ besteht, ist Anlass genug, den Erwerb von Können nicht nur in der Lehrerbildung allgemein, sondern speziell im Kontext der Unterrichtsevaluation zu überdenken; denn

“Education at all levels and in every respect, even in the most abstract and theoretical disciplines, is practice for practice, rehearsals of parts and of the whole of an activity in order to achieve mastery in complex performances, and its own practice and practices will be ineffective if that is forgotten.”¹

Die enge Verzahnung von Praxis und der „ihr folgenden“ Theorie minimiert das in der Dilemmaanalyse aufgeworfene Theorie-Praxis-Problem, baut Aversionen der Lehrenden gegen Methoden der Unterrichtsanalyse ab, die dem Kompetenzaufbau dienen können, und trägt damit dazu bei, dass sie sich neuen Ideen und Anregungen öffnen. Die Rolle der Berater ist insofern zu modifizieren, als sie den Studierenden und Berufsanfängern nicht – mehr oder weniger – geschlossene Unterrichtstheorien und fachdidaktische Unterrichtskonzepte vorgeben, sondern das wissenschaftliche Wissen so mit der Praxis kombinieren, dass sich die lernenden Lehrer daran orientieren und sich weiterentwickeln können.

¹ Allen (2000), a.a.O., S. 63

Das Lernen im institutionellen Rahmen einer Expertenkultur bildet vor allem dann professionelle Fähigkeiten aus, wenn über Unterricht, über Erfahrungen in Handlungssituationen reflektiert wird und alternative Gesichtspunkte entwickelt werden, die in nachfolgenden Aktionen zu prüfen sind und zu neuen Erfahrungen führen sollen.

Die strenge Vorgabe von dezidiertem Wissen beim Aufbau von praktischer Kompetenz erscheint nach Allen fragwürdig. Fordert zum Beispiel ein Ausbilder von einem Referendar, der vor der Staatsprüfung steht, bei der abschließenden Hospitation die Befolgung eines spezifischen allgemeindidaktischen Konzeptes in der Planung und Gestaltung des Unterrichts, widerspräche dies den referierten kognitionspsychologischen Erkenntnissen. Unterricht ist mehr als die technologische Umsetzung einer didaktischen Konzeption. Handlungsorientierte Didaktiken dagegen eröffnen aufgrund ihres ‚offenen‘ Charakters Möglichkeiten, Können und Wissen in der von Neuweg dargestellten ‚form of learning‘ zu vermitteln.

(5) Der Berater und Beurteiler im Schuldienst muss die Art und Weise seines „Lehrauftrages“ überdenken; denn das, was er weiß (Know that), darf er nicht uneingeschränkt fordern, und das, was er als Experte kann (Know how), vermag er nur zum Teil zu explizieren. Tacit integration shows how learning and discovery are possible. But how can we teach what we do not explicitly know? Allen antwortet mit Polanyi: „By example from master to apprentice“.

“By watching the master and emulating his efforts in the presence of his example, the apprentice unconsciously picks up the rules of the art, including those which are not explicitly known to the master himself.”¹

“This form of learning is not required only for practices involving manual skills. It is also required for what Polanyi calls ‘connoisseurship’, the ability to recognise, distinguish and diagnose. No amount of verbal descriptions or diagrammatic representations can replace first-hand experience of actual cases and examples under the guidance of a master who can himself distinguish and present instances where what is to be recognised is present and others where it is not, until the student can distinguish them for himself and demonstrate his ability to an expert”².

Weil also diese Form des Lernens nicht nur zur Verwirklichung manueller Fähigkeiten in der Praxis erforderlich ist, sondern auch dazu befähigt, Expertise erle-

¹ Polanyi, Personal Knowledge, S.53, zitiert nach Allen (2000), a.a.O., S. 60

² Allen (2000), a.a.O., S. 60

bend aufzunehmen und nachzuahmen, weil also weder umfangreiche verbale Erläuterungen noch schematische Darstellungen den Fall, die aktuelle Situation hinreichend verdeutlichen können, muss der Experte dem Lernenden so lange exemplarisch veranschaulichen, was wesentlich oder unwesentlich ist, bis dieser selbst in der Lage ist, professionelle Kompetenzen zu demonstrieren, die ihn zur ‚connoisseurship‘ hinführen. Daraus folgt auch, dass nicht nur der Referendar Lehrstunden vor dem „master“ erteilt, sondern auch, dass der erfahrene Lehrer dem Anfänger die Chance zur Unterrichtsbeobachtung bietet, damit dieser mehr oder weniger bewusst die Regeln der Unterrichtskunst aufnimmt und verinnerlicht, selbst oder gerade jene, die der Meister nicht zu explizieren vermag. Unterricht ist danach nicht nur durch den Erwerb wissenschaftlichen Wissens erlernbar, sondern auch als handwerkliche Kunst zu verstehen, deren wesentliches Kriterium (hier) die Intuition ist.

Die Frage, wie der Lernende zum Experten wird, soll an dem Stufenmodell der Brüder Dreyfus veranschaulicht werden.

4.2.3 Aspekte der Expertenforschung: Vom Novizen zum Experten in Schule und Unterricht (Dreyfus/Dreyfus)

Von künstlicher Intelligenz handelt ihr Buch, von den Grenzen der Denkmaschinen, denen die Intuition fehlt, und von der Bedeutung eben dieser Intuition bei der „hochspezialisierten und ausgereiften“¹ Berufsausübung. Die Brüder Dreyfus haben detaillierte Untersuchungen darüber angestellt, wie ein Neuling schrittweise zu einem Experten wird. Sie konzentrierten sich dabei auf „unstrukturierte“ Problem-bereiche, „die potentiell unendlich viele mögliche relevante Fakten und Muster“ enthalten und bei denen überdies unklar ist, „wie diese Elemente voneinander abhängen und wie sie andere Ereignisse mitbestimmen“ (Dreyfus/Dreyfus, S. 42). Das soziale Interaktionsfeld Unterricht gehöre ebenso in dieses Gebiet wie das Management, die Krankenbetreuung oder das Erstellen wirtschaftlicher Prognosen. Bei ihren Studien über den Prozess des Erwerbs von Fertigkeiten entdeckten sie bei Piloten, Schachspielern, Autofahrern oder bei Personen, die eine Sprache

¹ Dreyfus/Dreyfus (1988), a.a.O. Künstliche Intelligenz (Aus Gründen der Überschaubarkeit werden Verweise zu diesem Werk unmittelbar im Textfluss gekennzeichnet.)

lernen, gleiche Muster beim Beschreiten von Stufen, die den Neuling (Novize) über den fortgeschrittenen Anfänger (Advanced Beginner), die beiden Stadien des kompetenten (Competence) und des gewandten Praktikers (Proficiency) bis hin zum Expertentum, zur Expertise, führen (Dreyfus/Dreyfus, S. 43-54).

Ein Stufenmodell

Stufe 1: Der Neuling (Novize)

Auf dieser ersten Stufe erwirbt der Novize neue Fähigkeiten durch Instruktion. Dabei lernt er, wie man objektive Fakten und relevante Muster erkennt (Dreyfus/Dreyfus, S. 43) und Regeln, mit denen er aufgrund der Fakten und Muster seine Handlungen zu bestimmen vermag. Für ihn sind die Elemente einer Situation so klar und objektiv definiert, dass er sie ohne Bezug auf die Gesamtlage, in der er sich befindet, erkennen kann. Die erlernten Regeln setzt er jedoch ‚kontext-frei‘ ein, weil er weder den Gesamtumfang der Situation noch den seines Aufgabenfeldes vollkommen erkennen kann (Dreyfus/Dreyfus, S. 43).

Die Szene 1 lässt sich, übertragen auf eine Lehrsituation, in folgender Weise illustrieren. Dabei wird unterstellt, dass eine Studentin bereits vor ihrem ersten Unterrichtsversuch berufsbezogene wissenschaftliche Standards vorwiegend durch Instruktion erworben hat. Es handelt sich also um die „exemplarische Verknüpfung von Studieninhalten und schulischer Praxis (...)“¹.

Szene 1

Eine Lehramtsstudentin eignet sich während ihrer Ausbildung Theorien über die Unterrichtsgestaltung an. Diese kontext-freien Merkmale, wie „Artikulationsschemata“, „Kriterien handlungsorientierten Unterrichts“ oder „Übungsgesetze“, setzt sie in einem Unterrichtsversuch im Schulpraktikum ein. Sie erbringt insofern eine Leistung, als sie erlernte Regeln befolgt und im Unterricht anwendet. Im Blick auf die reale Situation des differenzierten Lehr- und Lernfeldes Unterricht und des sozialen Beziehungsgefüges mit und unter den Schülern zeigt sie sich jedoch noch nicht in der Lage, ihr Arbeitsgebiet im vollen Umfange einzuschätzen oder in unerwarteten Situationen flexibel und adäquat zu reagieren. Es kann zu unangepassten Reaktionen der Lehrerin kommen, wenn eine Situation eintritt, die sich mit Regelwissen nicht unmittelbar lösen lässt.

¹ Wollring (2002), a.a.O, S. 37

Stufe 2: Der fortgeschrittene Anfänger

Die Summe aus ersten Erfahrungen ist es, die zu beruflichen Leistungsverbesserungen des Neulings beiträgt. Erfahrungen dienen dazu, ein fachliches Problem, einen Störfall oder eine unerwartete Situation zu bewältigen.

„Während dies den Lernenden einerseits ermutigt, mehr kontext-freie Fakten in seine Überlegungen einzubeziehen und kompliziertere Regeln zu benutzen, lehrt es ihn andererseits eine noch wichtigere Lektion - eine Lektion, die ein erweitertes Konzept seines Aufgabengebiets umfasst: Er macht in konkreten Situationen praktische Erfahrungen beim Umgang mit bedeutungsvollen Elementen, die weder er noch sein Lehrer in objektiv fassbaren, kontext-freien Begriffen definieren können.“¹

Solche neuen Elemente nennen die Autoren „situational“. Die Verhaltensregeln des fortgeschrittenen Anfängers können sich nunmehr sowohl auf die bekannten kontext-freien als auch auf selbst erfahrene situationale Komponenten beziehen.

Szene 2

Die Lehrerin, inzwischen Referendarin in der letzten Phase ihrer Ausbildung, berücksichtigt bei ihrer Arbeit neben den erlernten kontext-freien Merkmalen auch die in der praktischen Unterrichtsarbeit erfahrenen situationalen Bedingungen ihrer Lerngruppe. Sie bezieht zum Beispiel den sachstrukturellen Entwicklungsstand einzelner Schülerinnen bei der Planung einer Stunde ein, indem sie differenziert, oder indem sie auf das mehrfach erlebte provozierende Verhalten eines Heranwachsenden in Einzelsituationen angemessen und flexibel reagiert.

In diesen Fällen, so argumentieren die beiden Forscher, scheint die Erfahrung ungleich wichtiger als irgendeine Form von verbaler Beschreibung in Form präziser und allgemeingültiger Definitionsregeln. Messner/Reusser beschreiben diese Stufe prägnant in folgender Weise:

„Der ‚fortgeschrittene Anfänger‘ orientiert sich vermehrt an seinen praktischen Handlungserfahrungen; episodische Erinnerungen an ähnliche Fälle sowie die Identifikation von bedeutungsvollen ‚situationalen‘ Elementen führen zu zunehmender Beweglichkeit und Verhaltensvielfalt.“²

Stufe drei: Der kompetente Praktiker (Competence)

Die Menge der kontext-freien und situationalen Elemente, die ein Anfänger in realen Situationen erkennt, wächst während der Berufsausübung in starkem Maße an. Allerdings fehlt dem kompetenten Praktiker noch der Sinn für das Wesentliche einer Situation. Um Problemen, die daraus entstehen können, vorzubeugen oder

¹ Dreyfus/Dreyfus (1988), a.a.O., S. 45

² Messner/Reusser (2000), a.a.O., S. 162 (Hervorhebungen bei Messner/Reusser)

um sie zu lösen, sind hierarchisch geordnete Entscheidungsprozeduren anzuwenden (Dreyfus/Dreyfus, S. 47). Demnach plant der Praktiker, verfolgt ein Ziel, organisiert eine Situation und handelt reflexiv. Aus der so gewonnenen Konstellation zieht er einen Schluss und trifft seine Entscheidung.

Szene 3

Die kompetente Lehrerin wird aufgrund ihrer Beobachtungen und Selbstreflexionen in den ersten Jahren im Schuldienst jene Kinder ihrer Klasse namentlich in ihrem „Unterrichtsplan“ berücksichtigen, die infolge ihrer Verhaltensauffälligkeiten oder ihrer Lernschwächen der besonderen Hilfe bedürfen. Die erlernten Regeln zur Binnendifferenzierung werden nicht mehr nur kontext-frei und situativ angewandt, sondern erhalten einen konkreten erfahrungsbasierten personalen Bezug aufgrund reflexiver Handlungen.

Einen Plan zu entwickeln bedeutet, dass die ‚kompetente Person‘ Vorgehensweisen antizipiert, die ihr Handeln beeinflussen. Die Lehrerin bezieht sich auf ihre Lerngruppe, verfolgt Ziele und trifft Entscheidungen. „Diese Kombination von Subjektivität und objektiver Notwendigkeit führt zu einem ganz neuen Verhältnis zwischen (der) Handelnden und (ihrer) Umgebung“ (Dreyfus/Dreyfus, S. 49). Sie fühlt sich wesentlich stärker als der Novize oder fortgeschrittene Anfänger verantwortlich für das Ergebnis ihrer Wahl und – darüber hinaus – ihres beruflichen Handelns (Dreyfus/Dreyfus, S. 49 f.).

Stufe 4: Der gewandte Praktiker (Proficiency)

Ziele auszuwählen, Alternativen abzuwägen und bewusst Entscheidungen zu treffen, setzt überlegtes Handeln voraus. Obwohl ein solches sorgfältig durchdachtes Handeln bei Anfängern und sogar bei den geübtesten Könnern hin und wieder vorkomme, zeige sich „bei einer unvoreingenommenen Untersuchung unseres alltäglichen Verhaltens, dass dies dennoch eher die Ausnahme als die Regel ist“ (Dreyfus/Dreyfus, S. 51). Der gewandt Handelnde treffe weder distanziert Entscheidungen noch stelle er Überlegungen an. Sein Vorgehen passiere einfach, offensichtlich weil er in der Vergangenheit ähnliche Situationen erlebt habe, an die er sich nun erinnere. Diese Erinnerungen lösten ähnliche Pläne aus wie die, die schon damals funktionierten, und Erwartungen von Ereignissen, wie sie ebenfalls vorher in vergleichbarer Form eingetreten seien (Dreyfus/Dreyfus, S. 52).

Szene 4

Eine gewandte Lehrerin, die alle Jahrgänge der Mittelstufe bereits einmal ‚durchlaufen‘ hat, wird das unerwartet lange Schweigen ihrer Klasse nach dem Vortrag einer Kurzgeschichte ‚ertragen‘, aber dennoch nicht über Gebühr ausdehnen. Sie wird vermutlich auch nicht bewusst oder gar gezielt früher erworbene Regeln und Merkmale reaktivieren, die in irgendeiner Art mit der Unterrichtssituation in Verbindung gebracht werden können (mangelnder Anregungsgehalt, zu hohes Anspruchsniveau des Textes, nicht Ertragen-Können der durch das andauernde Schweigen entstehenden psychischen Spannung, Vermeidung einer langen Kette von Fragen an die Lerngruppe oder Ergründen der Ursache des Schweigens durch Meta-Kommunikation mit der Lerngruppe usw.). Es ist eher davon auszugehen, dass sie die Situation intuitiv auflöst, indem sie einer anscheinend noch zögernden Schülerin einen aufmunternden Blick zuwirft oder auf den an der Tafel stehenden Titel der Kurzgeschichte zeigt oder einen bedeutsamen, vielleicht provozierenden Satz des Textes noch einmal vorliest, ohne dass dabei das ihr bekannte ‚Regelwerk‘ in analytischer Gestalt ‚vor ihr abläuft‘.

Das kleine Ereignis und gewisse Empfindungen in ihrem Inneren lösen, so vermuten die Wissenschaftler, Erinnerungen an frühere ähnliche Situationen aus, in denen die geschilderten Handlungen erfolgreich waren. Diese intuitive Fähigkeit, Muster (Patterns) zu benutzen, ohne sie in Komponenten zu zerlegen, nennen sie «holistisches Erkennen von Ähnlichkeiten» (Holistic Similarity Recognition) (Dreyfus/Dreyfus, S. 52).

Mit Intuition oder Know how, die Autoren verwenden beide Begriffe synonym, bezeichnen sie „ein Verstehen, das sich mühelos einstellt, wenn unsere aktuelle Situation vergangenen Ereignissen ähnelt“ (Dreyfus/Dreyfus, S. 52). Der Begriff „Intuition“ ist nach ihrer Definition nicht mit „irrationalen Gefühlen“ gleichzusetzen oder mit „unbewussten, nicht schlussfolgernden Methoden“. Intuition sei vielmehr das „Produkt des Eingebunden-Seins in eine Situation und des Erkennens von Ähnlichkeiten“ (Dreyfus/Dreyfus, S. 52), eine Fähigkeit also, die immerzu bei jeder alltäglichen Handlung angewandt werde (Dreyfus/Dreyfus, S. 53). Sie fügen jedoch hinzu, dass ein gewandter Mensch trotz seiner intuitiven Organisation auch immer wieder analysiert, um offene Fragen zu lösen, Ereignisse abzuschätzen, ehemals kontext-freie Regeln einzusetzen und Entscheidungen zu treffen.

Stufe fünf: Das Expertenstadium (Expertise)

Der Idealtyp eines Experten verfüge über ein erfahrenes und geübtes Verständnis, das ihm sage, was er zu tun habe. „In seinem Fachgebiet handelt er engagiert,

erkennt und löst er Probleme nicht distanziert, denkt nicht über die Zukunft nach und entwirft keine Pläne.“ (Dreyfus/Dreyfus, S. 54) Das Können des Experten ist so sehr Teil seiner Person geworden, dass er sich dessen nicht bewusst sein muss. Die Wissenschaftler verwenden in ihren Beispielen aus Berufsgruppen oder Feldern des Denksports für den Experten Formulierungen wie: „mit dem Fachgebiet verschmelzen“, „in Situationen einfach handeln“ oder „in ein Schachspiel versinken“. „In das Unterrichtsgeschehen vollkommen eingebunden sein“ könnte danach eine treffende Bezeichnung für die lehrende Expertin sein.

Dieses Idealbild eines erfolgreichen Experten soll jedoch nicht zu dem Schluss verleiten, dass Experten nie nachdenken und immer Recht haben. In der Realität sehe das natürlich anders aus, erläutern die Autoren. Meist arbeiteten Experten auf ihrem Fachgebiet zwar unreflektiert und ohne Distanz, wenn es ihnen die Zeit jedoch erlaube und die Ergebnisse ihrer Arbeit besonders wichtig seien, werden auch Experten abwägen und überlegen, bevor sie handeln. Solche Überlegungen erforderten jedoch kein Problemlösen, vielmehr bestehen sie im kritischen Betrachten der eigenen Intuitionen. Das erfahrungsbasierte, holistische Erkennen von Ähnlichkeiten führe zu einem zutiefst situationalen Verständnis des Problembereiches (Dreyfus/Dreyfus, S. 56). So seien die in einem Experten ablaufenden mentalen Prozesse zu verstehen.

Szene 5

Die Lehrerin als Expertin ist in den Unterricht, den sie gerade erteilt, eingebunden, sie kennt ihre Lerngruppe, beherrscht das Thema und ist sich über ihre Intentionen im Klaren. Tritt ein Problem auf, analysiert sie nicht, sondern versteht und agiert intuitiv. Ihre Basis ist das holistische Erkennen von Ähnlichkeiten aus der Praxis von Erziehung und Unterricht. Ihre Handlungen erfolgen flüssig und schnell. Der Level ihres Könnens ermöglicht ihr das erfahrungsbasierte intuitive Erkennen des unstrukturierten Problembereiches. Sie verfügt über das Know how des Unterrichtens. Fragt man sie, warum sie in einer spezifischen Situation auf gerade diese Weise vorgegangen sei, fällt es ihr schwer, ihre Aktion rational zu erklären.

„Zur Intelligenz gehört mehr als nur kalkulierbarer Verstand.“¹ In dieser Erkenntnis sehen die Autoren die Moral des Fünf-Stufen-Modells:

„Aus der Forderung, man solle im allgemeinen nicht irrational - also nicht im Widerspruch zu Logik und Verstand - handeln, folgt nicht zugleich, dass man rationales Verhalten als höchstes Ziel ansehen soll-

¹ Dreyfus/Dreyfus (1988), a.a.O., S. 61

te. Zwischen dem Rationalen und dem Irrationalen existiert eine ausgedehnte Zone des, wie man sagen könnte, Arationalen.“¹

Die Frage, ob man zur Stufe fünf gelangen könne, ohne zuvor die vier unteren Treppen ‚bewältigt‘ zu haben, beantworten die beiden Forscher zwar nicht mit einem kategorischen Nein, sie bestehen aber darauf, dass man zum Erlernen der meisten Fertigkeiten studieren, also alle fünf umrissenen Stufen durchlaufen müsse (Dreyfus/Dreyfus, S. 227). Exemplarisch zeigen sie den Weg eines Managers zum Experten auf. Eine Analogie zum Lehrberuf ist gegeben:

Der Novize bedürfe der Anleitung, damit er erkennt, was für die zu lernenden Fertigkeiten wesentlich und was eher bedeutungslos ist. Das Beobachten eines (Lehrer-) Experten allein reiche nicht aus, um die „Konstituenten bedeutungsvoller Merkmale“ (Dreyfus/Dreyfus, S. 227) in der betreffenden Situation imitieren zu können. Er müsse diese Elemente erlernen, indem er sich durch die Anfangsstufen des Fertigkeiten-Erwerbs hindurcharbeite.

Eine Voraussetzung für den Erwerb von Lehrkompetenz ist also, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer im Studium „mit einem tragfähigen Grundfundus relevanter Kenntnisse“² ausgestattet werden, der es ihnen auf der ersten Stufe der angestrebten Profession ermöglicht, Regeln kontext-frei anzuwenden.

Folgerungen:

Erst die Praxis eröffnet ‚situative‘ Lernsituationen. Für zukünftige Lehrkräfte heißt dies, dass sie frühzeitig mit Unterricht, Unterrichtssequenzen oder Erziehungssituationen (Fällen) konfrontiert werden. Gleichzeitig sollten die Studierenden von Anfang an dazu befähigt werden, Ähnlichkeiten holistisch zu erkennen.

„Falldiskussionen sollen sich auf die Wahl einer Perspektive ebenso konzentrieren wie auf die aus ihr abgeleiteten Entscheidungen.“³

Für den Beratenden ergibt sich nach diesem Stufenmodell die Pflicht, die Sichtweise einer Lehrperson über ihren Unterricht nicht grundsätzlich zurückzuweisen. Stattdessen sollte die Interpretation einer Novizin oder fortgeschrittenen Lehrerin

¹ Dreyfus/Dreyfus (1988), a.a.O., S. 61 f: Arational nennen die Autoren Handlungen, „die ohne bewusstes, analytisches Zerlegen und Rekombinieren auskommen. Handeln ist rational, Gewandtheit kennzeichnet den Übergang, Experten handeln arational.“

² Wollring (2002), a.a.O., S. 12

³ Dreyfus/Dreyfus (1988) a.a.O., S. 228

im Gespräch über Unterricht als mehr oder weniger konsistent mit der beschriebenen Situation beurteilt werden. Vor allem Studierende und Berufsanfänger sollten ihre Perspektiven oder Handlungsvorschläge lediglich insofern rechtfertigen müssen, als sie über den von ihnen erteilten Unterricht „erzählen“, nicht aber, indem sie die hinter ihren Schlussfolgerungen stehende Logik erklären müssen. Diese Empfehlungen deuten auf narrative Formen der Reflexion über Unterricht hin.

Situationale Fallstudien schaffen nach Auffassung der Autoren Denkgewohnheiten, die bei ausreichend konkreter Erfahrung einem Lernenden den Übergang vom kompetenten, analysierenden Manager zum intuitiven Experten erleichtern. Man sollte ihn ermutigen, mit Experten über Geschichte, Philosophie und Interpretationen zu sprechen, anstatt sie nach regelhaften Erklärungen zu fragen (Dreyfus/Dreyfus, S. 228 f.). Das Gespräch mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen könnte das entsprechende Äquivalent zu diesem Vorschlag im Schulkontext sein.

Wenn Expertise zur Bewältigung unstrukturierter Situationen intuitiv erworben wird, wenn Können also nicht in erster Linie auf dem bewussten Einsatz implizit vorhandenen wissenschaftlichen Wissens beruht, wenn wesentliche Anteile der Leistungen in der Lehrperson zu finden sind, die aus selbst erteiltem und aus beobachtetem Unterricht Erfahrungen gewinnt, sie holistisch „erwirbt“, dann bleibt Theorie zwar unentbehrlich, nimmt aber im eigentlichen Vollzug der Praxis nicht die Position ein, die ihr im Ausbildungscurriculum von Lehrerinnen und Lehrern zugeschrieben wird. Diese Folgerung wertet Wissen nicht ab, schreibt ihm aber eine veränderte Funktion zu. Erworbenes Wissen hilft nicht nur dem Novizen bei der Regelanwendung und der kompetenten Lehrerin bei der Planung ihrer Vorhaben, sondern ist auch Mittel der Reflexion, wenn es darum geht, Unterricht zu optimieren. Dabei ist der Form des Gespräches über erteilten Unterricht besondere Bedeutung beizumessen.

4.2.4 “The Reflective Practitioner“

Mit Expertise und den kognitiven Prozessen beim beruflichen Handeln setzt sich Donald A. Schön in seinem Hauptwerk „The Reflective Practitioner“ auseinander. Er stellt die Frage: „Wie müssen Handlung und Wissen zusammenspielen, damit PraktikerInnen in professionellen Berufen ihre Aufgaben bewältigen können?“¹

Ausgehend von der fundamentalen (essential) Bedeutung professionellen Wissens für eine Gesellschaft sowie von einer Krise des Vertrauens in professionelles Können sucht er nach einem Konzept zur Gestaltung von Praxis und nach Formen zum Erwerb von Kompetenzen für die Praxis. Dabei gelangt er über die Kritik an der Dominanz des wissenschaftstheoretischen Modells der ‚Technischen Rationalität‘ zu handlungstheoretischen Vorstellungen, die zu einer ‚Epistemologie der Praxis‘ hinführen sollen.

„If the model of Technical Rationality is incomplete, in that it fails to account for practical competence in ‘divergent’ situations, so much the worse for the model. Let us search, instead, for an epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes, which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict.“²

Bis in die fünfziger Jahre, erinnern Altrichter und Posch, habe das Modell der ‚Technischen Rationalität‘ als Mittel zur Bewältigung professioneller Praxis die wissenschaftliche Diskussion beherrscht. Und – so ist zu ergänzen – noch heute wirkt es in der didaktischen Praxis in Schule und Ausbildung fort.

Das Kernkonzept dieser Vorstellung sei jenes der ‚Anwendung‘, das eng mit einer Logik der Ableitung und Abhängigkeit verbunden sei und deren konkrete Konsequenz sich in einer Rangordnung in vielen Bereichen ausdrücke³. Daraus folge eine Hierarchisierung des Wissens, die einhergehe mit einer vertikalen Beziehung zwischen Forschung und Praxis sowie mit einer hierarchischen Struktur der Curricula professioneller Ausbildung⁴.

„Quite simply, the professions are to give their practical problems to the university, and the university, the unique source of research, is to give

¹ Altrichter (2000), a.a.O., S. 202

² Schön (1983), a.a.O., S. 49

³ Vgl. Altrichter (2000), a.a.O., S. 202

⁴ Vgl. Altrichter (2000), a.a.O., S. 203

back to the professions the new scientific knowledge which it will be their business to apply and test.”¹

An diesem Modell zur Gestaltung von Lernsituationen bestehen vor allem deshalb Zweifel, weil es weitreichende Krisenerscheinungen nicht zu lösen vermag. Es sei ein Bild von Praxis entstanden, das „durch unzweifelhafte Ziele und stabile institutionelle Kontexte charakterisiert“² sei. Diese Vorstellung treffe für Praxissituationen, die professionelle Expertise erforderten, nicht zu, denn das „technisch-rationale Denken löst die Produktion von Wissen vom Kontext ab, in dem es verwertet und im Hinblick auf seine Auswirkungen bewertet werden kann.“³

Krisensituationen auf der Makroebene des Systems Schule, der Mesoebene der Einzelschule und der Mikroebene des Lehrens und Lernens wurden in den Kapiteln zwei und drei dieser Arbeit aufgezeigt.

Schöns Kritik an dem Modell der „Technischen Rationalität“ setzt eben an diesen besonderen Momenten an. Praxissituationen erfordern „professionelle Expertise“. Unterricht ist ein komplexes Beziehungs- und Inhaltsgefüge. Menschen zu unterrichten, erfordere „denkend-planerische“ Vorbereitung und verlange die Reflexion über das eigene Handeln. Unterricht kann zwar mit wissenschaftlichen Mitteln untersucht und erfasst werden, da die Praxis aber stets von neuen, unsicheren, einzigartigen Situationen mitbestimmt wird, „muss technische Rationalität durch Wissensproduktion“ vor Ort mit „lokalem Wissen“ angereichert und erweitert werden.⁴ Für Schön liegt der Kern des Erwerbs von Expertise – bezogen auf den Lehrberuf – in der Arbeit vor der Klasse.

„In derart strukturierten Situationen ist die Hauptaufgabe der PraktikerrInnen nicht die ‚Problemlösung‘“, so beschreibt Altrichter Schöns Gedankengang, „weil das ‚Problem‘ als solches gar nicht unzweideutig vorliegt. Es muss durch den nicht-technischen Prozess der ‚Problemdefinition‘ geschaffen werden, der solcherart erst das Wirksamwerden technischer Expertise ermöglicht.“⁵

¹ Schön (1983), a.a.O., S. 36

² Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 321

³ Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 320

⁴ Vgl. Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 321

⁵ Altrichter (2000), a.a.O., S. 203

Um zu erkennen, wie sowohl hochspezialisierte und ausgereifte Dispositionen erworben und angewandt als auch beratend und helfend weitergegeben werden, suchte Schön nach einer zutreffenden Beschreibung komplexer praktischer Tätigkeit. Auf der Grundlage von Fallstudien (‚Design as a Reflective Conversation with the Situation’ sowie ‚Psychotherapy: The Patient as a Universe of One’) erarbeitete er „drei typische Formen des Zusammenspiels von Wissen und Handeln in der Praxis“¹.

Die folgende stark geraffte Darstellung der drei Handlungstypen Schöns lehnt sich an Abhandlungen Altrichters und Poschs zu diesem Modell an. Dabei konzentriert sich das Interesse auf Einsichten, die der Unterrichtsoptimierung durch Reflexion neue Impulse verleihen können.

Handlungstyp I: Wissen in der Handlung

“Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff which we are dealing.”²

„Der normale Aggregatzustand professionellen Wissens ist der des ‚unausgesprochenen Wissens-in-der-Handlung’ (‚tacit knowing-in-action’)“³. Bei dieser Form des Handelns werde a) nicht zwischen Denken und Handeln getrennt, seien sich b) die Handelnden oft nicht bewusst, wie sie dieses Wissen erlernt haben und überdies üblicherweise nicht in der Lage, c) das Wissen, das sich indirekt in der Geschicklichkeit und Regelhaftigkeit ihres Handelns ausdrücke, verbal zu beschreiben.⁴

Schöns Handlungstyp I berührt hier Neuwegs Verhältnisbestimmung von Wissen und Können, das „Fahrrad-Beispiel“ der Brüder Dreyfus oder Richard Allens Unterscheidung zwischen „knowing how“ und „knowing that“. Gerade Allens Definition des Begriffes „tacit knowing“ kann zum Verständnis des Handlungstyps I beitragen. Allen erörtert in seiner Abhandlung „*Knowing How and Knowing That*“ das Verhältnis zwischen implizitem und explizitem Wissen.

¹ Vgl. Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 322

² Schön (1983), a.a.O., S. 49

³ Schön, D. A. (1983), S. 49, zitiert nach Altrichter (2000), a.a.O., S. 204 (Hervorhebungen: Altrichter)

⁴ Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 322

Dabei misst er dem praktischen Wissen, das über Erfahrung, Beobachtung und Tradition erlernt werde, eine größere Bedeutung als dem expliziten Wissen zu:

“All this knowledge, which we acquired and have at our command but normally of which we are not focally and explicitly aware, is latent knowledge. We know that we have it; we have some idea of its extent; we are aware of what it enables us to do; but we cannot exhaustively reiterate its contents and we tacitly rely on having it available and tacitly use its relevant components in coping with the focal task in hand. This knowledge forms the tacit intellectual and practical frame-works and schemata which we bring to bear to recognise, interpret, comprehend and act upon and within the world around us.”¹

Die wichtigste Form des Handlungstyps I ist die Routine. Routinen sind Operationen, die entstanden seien durch Wiederholungen, deren Vollzug relativ schnell erfolge und die wenig bewusste Steuerungsprozeduren von den Handelnden erfordere.² Der Lehrende vermag, so könnte es Allen ausdrücken, die Konstituenten einer Handlung zwar nicht erschöpfend zu erklären, er verlasse sich aber darauf, das entsprechende implizites Wissen bei ihm verfügbar sei und unausgesprochen angewandt werde. Routinen im Lehrverhalten garantieren eine gewisse Stabilität im Beziehungsgefüge einer Klasse. Sie erlauben es der Lehrperson, neben dem eigentlichen inhaltlichen Handlungsstrang, den sie in ihrer Stunde verfolgt, andere „Vorfälle“ oder Ereignisse, beispielsweise auf der Beziehungsebene, wahrzunehmen und entsprechend zu reagieren.

Die wesentliche Neueinschätzung erfahre die Form routinierten Lehrverhaltens aber durch die Expertenforschung, stellen Altrichter und Posch fest³. Beim Experten zeige Routine nicht „die Abwesenheit von Wissen, sondern die besondere Qualität der Wissensorganisation“⁴ an. Auf unausgesprochenem Wissen beruhendes Handeln stelle danach die Basis kompetenter Lehrertätigkeit dar⁵, wobei aufgrund dienstlicher Erfahrungen davor gewarnt werden muss, dass diese Theorie von Unterrichtspraktikern nicht als Alibi für erstarrte Gewohnheiten und Interaktionsmuster herhalten darf.

¹ Allen (2000), a.a.O., S. 56

² Vgl. Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 322

³ Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 323

⁴ Bromme, R. (1985) 2, a.a.O., S. 182-192, zitiert nach Altrichter/Posch (1998³), a.a.O., S. 324

⁵ Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 324

Das Gegenteil sollte der Fall sein, denn die Thesen Schöns fordern auch fortgeschrittene Praktiker dazu auf, ihre Kompetenzen stetig zu erweitern.

Handlungstyp II: Reflexion-in-der-Handlung

„When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case.“¹

Tritt ein Handlungsproblem im Unterricht auf, genügt Routine allein nicht mehr. Der Lehrer muss nachdenken, um die Gründe beispielsweise eines Scheiterns zu erkennen. Dabei erwirbt er neues Können im Sinne forschenden Lernens. Er konstruiert eine Theorie des spezifischen Falles, ohne dass Denken und Handeln getrennt werden („He does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to a decision which he must later convert in action“)². Die Reflexion-in-der-Handlung wird von einer Diskrepanz angestoßen, die eine Lehrperson erlebt. Es erfolgt die erste Problemdefinition. Die schwierige Situation wird in Analogie zu bereits bekannten Fällen eingestuft und benannt, Konsequenzen werden gezogen.

Im nächsten Handlungsschritt realisiert der reflektierende Praktiker die erste Problemdefinition in seiner Klasse und prüft gleichzeitig ihr „Ergebnis“. Treten Konsequenzen auf, versucht er, seine Entscheidung zu verteidigen, gleichzeitig ist er jedoch offen für „unerwartete Effekte der Handlung“, für das Zurücksprechen der Situation („Through the unintended effects of action, the situation talks back. The practitioner, reflecting on this back-talk, may find new meanings in the situation which lead him to a new reframing“³). Verläuft das Ergebnis befriedigend, ist die problematische Situation gelöst. Ergeben sich aber neue Diskrepanzen, wiederholt sich der Prozess⁴. „Typisch für Reflexion-in-der-Handlung und (...) letztlich auch für Aktionsforschung ist die enge Beziehung von Reflexions- und Aktionskomponenten der eigenen Tätigkeit (...): Aus der Reflexion der eigenen Aktion wird die zugrundeliegende praktische Theorie erarbeitet.“⁵

¹ Schön (1983), a.a.O., S. 68

² Schön (1983), a.a.O., S. 68, vgl. auch Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 324

³ Schön, (1983) a.a.O., S. 135, vgl. auch Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 326

⁴ Vgl. Altrichter/Posch(1998), a.a.O., S. 324-327

⁵ Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 327

Handlungstyp III: Reflexion-über-die-Handlung

Warum sollen Lehrpersonen über ihre Handlungen reflektieren, wenn die Berufsausübung in allgemeinen unterrichtlichen Anforderungssituationen keine und bei komplexen Problemen nicht unbedingt eine Verbalisierung des Wissens bedingen?

„Zwei Gründe machen (...) die Fähigkeit, eigenes Handlungswissen zu explizieren, sich von seiner Handlung zeitweise zu distanzieren und *über* sie zu reflektieren („Reflexion-über-die-Handlung“), zu einem wichtigen Merkmal professioneller Kompetenz: Wissen wird *analysierbar und reorganisierbar*; (...) Wissen wird *mitteilbar*.“¹ Es könne damit anderen Personen übermittelt und mit ihnen erörtert werden.² Die Reflexion über eine Handlung sei die Grundlage, auf der besonders schwierige Aufgaben bearbeitet und Probleme gelöst werden können, sie erfordere „einen geordneten sprachlichen Ausdruck des Wissens“ und schaffe damit die Voraussetzung, professionelles Wissen weiterzugeben, und sie biete darüber hinaus dem forschenden Praktiker ein Feld, sein Wissen und seine Handlungen zu veröffentlichen und der Kritik zu stellen.³

Schöns ‚Konzeptierung der Praxis‘ steht im Widerspruch zu traditionellen theoretischen Vorstellungen. Aufgrund der nahezu radikalen Ablehnung des Modells der technischen Rationalität liegt hier ein Schwerpunkt der Kritik an seinem handlungstheoretischen Ansatz. Das Problem lässt sich in Verbindung mit dem Experten-Paradigma beschreiben.

Nach dem Modell der Brüder Dreyfus entwickelt der Lehrer-Novize auf der ersten Stufe seines Weges zum Experten neue Fähigkeiten durch Instruktion. Er erwirbt Regeln, die er im Unterricht noch weitgehend kontext-frei einsetzt. Die beiden Forscher setzen also eine Standardmenge berufsrelevanten Wissens als Basis zur professionellen Gestaltung von Lernsituationen voraus.

Für Schön ist der normale ‚Aggregatzustand‘ professionellen Wissens das ‚tacit knowing‘, über das sich die Handelnden oft nicht bewusst sind, wie sie es erlernt haben⁴.

¹ Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 328 (Hervorhebungen bei Altrichter/Posch)

² Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 328

³ Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 328

⁴ Vgl. Altrichter (2000), a.a.O., S. 204

Bei ihm stehen das „*learning by doing*“, die *Reflexion-in-der-Handlung* sowie die *Reflexion-über-die-Handlung* im Zentrum der Ausbildung zum professionellen Praktiker¹.

Richtig an Schöns handlungstheoretischer Vorstellung ist, dass ein häufig länger als sechs Jahre währendes fachwissenschaftliches Studium mit wenigen und kurzen Bezügen zur Praxis kaum professionelle Kompetenzen für das Unterrichten vermittelt. Richtig ist aber auch, dass fachliche und didaktische Kenntnisse für eine qualifizierte und verantwortungsbewusste Berufsausübung von jenen gefordert werden muss, die gezielt ein Lehramt anstreben. Es ist also zu klären, wie umfangreich und gefestigt die Standardmenge an Wissen sein muss, die verantwortliches Lehren rechtfertigt, und in welcher Form gleichzeitig Handlungskompetenzen durch *learning by doing* und Reflexion erworben und permanent erweitert werden können.

Lösungsvorschläge unterbreitet die vom hessischen Kultusministerium und vom hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst eingesetzte *Expertengruppe Lehrerbildung*:

„Die akademische Arbeit sorgt für eine Anleitung zum Verständnis und zum Umgang mit Praxis (‘reflection-in-action’) und die Praxis liefert die Anschauungen, die nötig sind, um die theoretischen Ansätze und Forschungen >mit Leben zu füllen<. (‘reflection-on-action’).

Die Schulpraktischen Studien leisten dadurch einen entscheidenden Beitrag zu einem nicht mechanisch (etwa im Sinne von „Umsetzung“ oder „Anwendung“ oder gar „Kontrolle“) auflösbaren, sondern dialektischen Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis im pädagogischen Feld. Unerlässlich ist dabei neben der Analyse von Lernprozessen und der Rekonstruktion von Unterrichtsverläufen die erprobende Unterrichtstätigkeit der Praktikanten – erst durch sie werden die Erfahrungen signifikant.“²

„Damit erhielten die Schulpraktischen Studien im Studium als der ersten Phase der Lehrerbildung Modellcharakter für den weiteren Lernprozess des zukünftigen Lehrers als „reflective practitioner“³.

¹ Vgl. Altrichter (2000), a.a.O., S. 210

² Wollring (2002), a.a.O., S. 38

³ Wollring (2002), a.a.O., S. 52 (Hervorhebung bei Wollring)

4.2.5 Konsequenzen für die formative Evaluation von Unterricht im Rahmen des forschenden Lernens

Wie können Lehrkräfte aus ihrem Handeln heraus Fähigkeiten erwerben, die ihre professionelle Praxis in einer sich rasant wandelnden Gesellschaft kontinuierlich erweitert, könnte die Frage an D. A. Schön nach der Skizzierung der drei Handlungstypen lauten.

Die Vorschläge, die Schön für die Aus- und Weiterbildung von Personen formuliert, sind, so resümiert Altrichter, „trivial und radikal zugleich, sind alt als Ideen und wären neuartig für die meisten Subsysteme institutionalisierten Lernens, wenn sie tatsächlich verwirklicht werden sollten“¹.

Für das Erlernen professioneller Fähigkeiten zukünftiger Praktiker konstruiert, zeigen sie grundsätzliche Formen zur Gestaltung organisierter Lernprozesse auf, die ebenso in der Fortbildung wie beim forschenden Lernen Anwendung finden müssten.

So könnten beispielsweise folgende Inhalte in Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung thematisiert werden:

(a) Selbstreflexion: „Die Reflexion in der Handlung“ entspricht der Struktur nach dem learning by doing, das im Zentrum der Ausbildung von Anfängern stehen sollte. Sie ist aber auch Teil des Schulalltages von Lehrpersonen im Dienst, die handelnd Erfahrungen sammeln und erproben, auf Wissen zurückschließen und die eigene Wissensbasis vergrößern.² Schön spricht von „reflective conversation with the situation“³.

(b) Beratung durch Ausbilder und Funktionsträger an der Schule: Unter dem Aspekt der Beratung kommt dem Handlungstyp II große Bedeutung zu, weil die Rolle der Ausbilderinnen und Ausbilder einen besonderen Akzent erhält. Sie können bei der Reflexion über die Handlung (Typ III) auch für Schön nur die Helfenden sein, einen Dienst zur Selbstreflexion der Lernenden leisten, die „letzten Endes Selbsterziehung“⁴ durch Reflexion in der Handlung betreiben. Dieser Lernprozess wird

¹ Altrichter (2000), a.a.O., S. 210

² Vgl. Altrichter (2000), a.a.O., S. 210

³ Vgl. Altrichter (2000), a.a.O., S. 208

⁴ Altrichter (2000), a.a.O., S. 211

durch Coaching begleitet. Schön kommt es dabei auf den Dialog zwischen Lernenden und Beratenden an. Er charakterisiert ihn mit drei Merkmalen¹:

- a) Der Dialog findet im Kontext des Handelns der Lernenden statt und bezieht sich auf Unterrichtsplanung und Lehrhandlung.
- b) Er macht Gebrauch nicht nur von Worten, sondern auch von Handlungen.
- c) Er „muss schließlich selbst die Form einer reziproken Reflexion annehmen.“

Für die Beraterin und den Berater ergibt sich die Pflicht, durch Interaktionsformen positive Beziehungen aufzubauen, die zu einer fördernden Evaluationskultur beitragen und zum forschenden Lernen motivieren.

Die Ergebnisse eines Gesprächs über Unterricht müssen ihrerseits einer experimentellen Handlung unterzogen werden. Eine Referendarin erprobt nach dem Gespräch mit dem Berater nicht nur den veränderten Entwurf ihrer Unterrichtskonzeption, sondern gleichzeitig sich selbst.

„In dieser Perspektive stellt sich Kommunikation, die sich um Verständnis bemüht, als Abfolge ineinander greifender Prozesse der Erforschung der kommunizierenden Bedeutungen im Medium von Worten und Handlungen dar.“²

Mit der Wertschätzung des Erfahrungswissens geht wiederum die Anerkennung von qualifizierten Lehrkräften als Experten einher, die im Rahmen der Unterrichtsentwicklung einen gewichtigen Platz einnehmen. Allerdings wird von kompetenten Praktikerinnen und Praktikern erwartet, dass sich ihre Professionalität in allen drei Handlungstypen äußert.³

Schließlich kommt der Kommunikation als „Konversation mit der Situation“ (Typ II) und als Reflexion mit den Coaches (Typ III) die bedeutsame Aufgabe zu, Handlung bewusst zu machen.

Im wissenstheoretischen Modell Neuwegs bleibt Wissen dem Handeln vorwiegend implizit. Schön gibt sich dagegen nicht damit zufrieden, dass Wissen im Lehrhandeln zumindest zum Teil unausgesprochen bleiben soll. Der Praktiker muss vielmehr versuchen, unterrichtliche Situationen schon während der Handlung zu reflektieren, damit Wissen explizit und zur Erweiterung von Können genutzt wird. In

¹ Schön (1987), a.a.O., S. 101 ff., zitiert nach Altrichter (2000), a.a.O., S. 211

² Schön (1987), a.a.O., S. 101 ff., zitiert nach Altrichter (2000), a.a.O., S. 211

³ Vgl. Altrichter (2000), a.a.O., S. 210

diesem Gedanken liegt ein Schwerpunkt seines Ansatzes. Kritisch zu betrachten ist jedoch die Auffassung, dass der reflektierende Praktiker die im Alltag bestehenden Problemdefinitionen in Frage stellen und neue Einsichten experimentell weitgehend eigenständig erproben könne, „weil das ‚Zurücksprechen der Situation‘ zu ‚Diskrepanzgefühlen‘ führt, die das Funktionsbedürfnis nicht mehr länger tolerieren kann“¹. Schöns Position bedarf deshalb insofern einer pragmatischen Ergänzung, als der Evaluationsprozess nicht mit der distanzierten Reflexion über ein Handlungsproblem enden darf; denn er ist längerfristig, zyklisch und vor allem kommunikativ angelegt. Auswertungen gehen in die Planung nachfolgender Aktionen ein, werden einer Bewährungsprobe unterzogen und bauen neues Können auf. „Die Reflexion auf den Wert erzieherischer Handlungen muss sich immer wieder in konkreten Situationen bewähren; d.h. die vorläufigen Reflexionsergebnisse müssen implementiert und wiederum evaluiert (reflektiert) werden.“² Umlernen gelingt auch „Praktikern üblicherweise nicht in eigener Anstrengung, sondern nur in länger dauernden Prozessen mit Hilfe externer Intervention“³. Für einen Typus des forschenden Lernens ist deshalb vor allem für den Handlungstyp III ein Setting erforderlich, bei dem der Beobachtung und Analyse von realem Unterricht ein Anwenden und Üben folgen. Auch „Reflexion selbst (ist) eine Kunst, die gelernt und geübt sein will“⁴. Der Prozess wird von Kollegen oder Beratern des Praktikers begleitet, wobei dem Dialog, dem Gespräch über Unterricht, eine herausragende Funktion zugeschrieben werden muss. Der Faciliator, der Unterstützer, soll seine Aktivitäten bei erfolgreicher Entwicklung schrittweise reduzieren und sich schließlich vollkommen zurücknehmen.

Exkurs: Das Portfolio als Instrument bilanzierender Evaluation?

In einem Aufsatz über die Professionalität des Lehrers und das selbstgesteuerte Lernen im Referendariat bezieht sich Margit Meissner explizit auf Schöns Leitbild des reflektierenden Praktikers. Unstrittig sei heute die These, dass Lernen ein subjektiver Prozess sei, der von dem Lernenden so weit wie möglich selbst gesteuert und im Diskurs mit anderen vorangebracht werde.⁵ Dieser Prozess könne bei jungen Lehrkräften durch ein Portfolio angeregt und durch „wirkliche“ Beratung stützend begleitet werden.

¹ Altrichter (1990), a.a.O., S. 75

² Altrichter (1990), a.a.O., S. 52

³ Altrichter (1990), a.a.O., S. 75

⁴ Neuweg (2002), a.a.O., S. 22

⁵ Vgl. Meissner (2003), a.a.O., S. 76

Im Portfolio dokumentieren Referendare unter anderem ihre Lehr- und Arbeitsvorhaben, ihre Reflexionen und die Konsequenzen ihres Handelns. Es beschreibt die „metakognitive Auseinandersetzung mit Lernsituationen. Die Lernenden setzen sich mit Inhalten auseinander, beobachten dabei ihren Lernprozess und versuchen, ihm einen Sinn zu geben“¹. Es enthält Materialien und Arbeiten, die dokumentieren, „welche Ziele im Bereich Wissenserwerb, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Dispositionen erreicht wurden“².

Praktische Tätigkeit verbindet sich im Portfolio auf analytischer Ebene mit der Theorie und schafft damit auch Voraussetzungen für das überdauernde Lernen des (selbst) reflektierenden Praktikers. Auf der Ausbildungsebene kann es die Grundlage für formative Evaluation sein, für das vom lernenden Lehrer ‚gewünschte‘ Beratungsgespräch mit dem Facilitator, der professionelle Praxis nicht nach dem Modell technischer Rationalität rekonstruiert, sondern Helfender ist, zur vertiefenden Selbstreflexion anleitet, Selbsterziehung durch Reflexion stimuliert und zum forschenden Lernen anregt.

Sieht man das Portfolio aus der Perspektive Schöns, so eignet es sich dazu, Reflexionen-in-der-Handlung – soweit sie explizierbar sind – nachträglich aufzuzeichnen und zu analysieren sowie über sie zu reflektieren und die Ergebnisse anderen – zumindest partiell – für den Diskurs (Typ III) zugänglich zu machen. Gefordert wird im Ausbildungskontext allerdings, dass sich das ‚Dossier‘ aus der Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler heraus auch an professionellen Standards orientieren muss. Standards³ sind inhaltlicher Ausdruck von Kerncurricula, die vom Modell technischer Rationalität geleitet werden. Die folgenden Verweise aus einem Aufsatz von Gabriele Kugel-Euerle⁴ belegen diese Zuweisung:

„Portfolios dokumentieren (!) die professionelle Entwicklung eines Lerners sowie dessen jeweils erreichten Lernstand mit den entsprechenden Kompetenzen.“ (Hervorhebung, Verf. R.A.)

„Die Aufgabe des Portfolios besteht darin, (...) Standards zu dokumentieren, reflektieren und evaluieren.“

Das Portfolio gibt „Einblick in professionelle Kompetenzen“.

„Portfolioarbeit ist eine innovative Form der Leistungsbeurteilung, die im Gegensatz zur herkömmlichen weniger summativ und eher formativ ausgerichtet ist.“

Ansatz und Leitgedanken dieser Untersuchung drängen die Frage auf, ob das Portfolio angesichts der ihm oben zugeschriebenen Rolle von den Betroffenen nicht doch eher als Kontrollinstrument wahrgenommen wird und damit ‚Defensivität‘ bewirkt.

¹ Behrens (1997, S. 179), zitiert nach Meissner (2003), a.a.O., S. 76

² Johnstone/Hascher (2002, S. 38), zitiert nach Kugler-Euerle (2003), a.a.O., S. 83

³ Oser (1997) versteht unter Standards „Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten“, a.a.O., S. 27, zitiert nach Jansen/Stiller, a.a.O., S. 6 f.

⁴ Kugel-Euerle (2003), a.a.O., S. 84 f.

Bestätigt sich diese Befürchtung, verspielt man die Chance, eine Beratungsvariante qualitativ zu nutzen, die auch ohne unmittelbare Unterrichtsmitschau Reflexionen auf der Basis authentischer Daten ermöglicht; denn das Portfolio könnte über die Phasen der Ausbildung und des Berufseinstiegs hinaus als taugliches Instrument vor allem der vorwiegend individuellen Unterrichtsentwicklung einzelner Lehrkräfte dienen, die mit befreundeten Kollegen kommunizieren.

Ob es, wie Meissner etwas euphorisch vermutet, zu einem Quantensprung beim eigenverantwortlichen Lernen kommt¹, ob, wie Kugler-Euerle behauptet, Portfolioarbeit einen neuen Lernbegriff und damit eine veränderte Einstellung gegenüber Unterricht und Lehrerrolle reflektiert², hängt also wesentlich vom Umgang mit dem Portfolio im Referendariat ab. Allerdings werden sich die Erwartungen auf eine verstehende, Sinn erfassende Auslegung von Dokumenten dann nicht erfüllen, wenn dem Portfolio sowohl ‚formative‘ als auch leistungsfeststellende Funktionen zugeschrieben werden.³ Wird es zur Bewertung herangezogen, erfüllt das Instrument seine prozessbegleitende, helfende Aufgabe ebenso wenig wie die beurteilte Lehrprobe. Die von Meissner erhoffte größere Gleichrangigkeit und verminderte Hierarchie⁴ bedingen alternative Formen der Evaluation. Betonte Leistungsfeststellung reduziert die Akzeptanz und verformt die auf Authentizität fußende Gestalt des qualitativ erhobenen Dokuments. Folgt es in Erfüllung der Standards eines Kerncurriculums dem Modell technischer Rationalität, dann wird sich das Portfolio kaum zu dem von Schön gezeichneten Leitbild des reflektierenden Praktikers entfalten, der sich während seiner Berufstätigkeit fortbildet. Es erleidet schließlich das gleiche Schicksal wie die fleißig ausgearbeiteten „schriftlichen Nachbesinnungen“ (Mappenkultur), die in der Vergangenheit von jungen Lehrkräften bei Besichtigungen und Staatsprüfungen vorgelegt, aber von den Adressaten zunehmend weniger beachtet wurden.

4.3 Schlussfolgerungen aus Erkenntnissen der Grundlagenforschung

Wesentliche Neueinschätzungen im Zusammenspiel von Wissen und Handeln in der Praxis geben dem Verfahren zur Qualitätssicherung von Unterricht neue Impulse. Aktuelle Verhältnisbestimmungen von Können und Wissen wenden sich gegen das konventionelle Modell der technischen Rationalität im Ausbildungs- und Fortbildungskontext, das erst Grundlagenwissen vermittelt und dieses dann praktisch umsetzt.⁵

Unterschiede in den rezipierten Ansätzen ergeben sich vor allem aus der jeweiligen Position, die dem Wissen im Handeln zugewiesen wird:

¹ Vgl. Meissner (2003), a.a.O., S. 76

² Vgl. Kugler-Euerle (2003), a.a.O., S. 87

³ Vgl. Kugler-Euerle (2003), a.a.O., S. 85

⁴ Vgl. Meissner (2003), a.a.O., S. 76

⁵ Vgl. Altrichter (2000), a.a.O., S. 217

Während es bei Elliott in der Berufsausübung eine eher nebengeordnete Funktion einnimmt, ist es bei Neuweg der Praxis nachgeordnet: Dagegen sind Regelkenntnisse im Stufenmodell der Brüder Dreyfus Voraussetzung für den Beginn der Berufsausübung, während Schön ‚bewusst‘ Kenntnisse auf allen Ebenen des Handelns in Situationen und des Reflektierens ‚eingesetzt‘ wissen möchte.

Im Kontext des Könnens und des Wissens stellt sich damit nicht nur die Frage nach der Relation im Verhältnis von Wissen und Können, sondern auch nach der Folge oder Anordnung und der Art der Vermittlung von Wissen bei der Qualifizierung von Lehrkräften. In der Grundlagenforschung zur Lehrerbildung werden diese Positionen zum Teil kontrovers diskutiert:

Die wissenspsychologisch orientierte Expertenforschung führt in ihrem Stufenmodell den Lernenden Schritt für Schritt vom Novizen zum Experten und setzt dabei eine Standardisierung von Wissensbeständen voraus.

Nach dem wissenstheoretischen Ansatz Neuwegs vermögen selbst Experten die Regeln, nach denen sie gehandelt haben, häufig nicht zu explizieren. Das daraus resultierende Modell des Lernens in einer Expertenkultur nähert sich damit dem Ansatz der ‚Meister-Lehre‘.¹

Koch-Priewe skizziert die Diskussion zur Grundlagenforschung der Lehrerbildung an weiteren, zum Teil kontrastierenden Positionen. Das vertiefende Eingehen auf den wissenschaftlichen Diskurs zur Lehrerbildung sprengt den Rahmen dieses Versuches, Gleichartigkeiten aus den hier behandelten Ansätzen herauszuarbeiten. Beachtenswert ist aber der Schluss, den die Erziehungswissenschaftlerin in ihrem Thementeil aus den Abhandlungen in der Zeitschrift für Pädagogik zum impliziten Wissen, zur Fallarbeit und zum Erwerb unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens zieht: Die Beiträge zeigten, dass in der Grundlagenforschung zur LehrerInnenbildung einerseits von sehr unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Prämissen ausgegangen werde; andererseits seien beträchtliche Annäherungen und Übereinstimmungen zu konstatieren.²

Diese Auslegung bestätigt Neuweg in einer Abhandlung zum Lehrerhandeln und zur Lehrerbildung.³ So biete das Stufenmodell der Fertigkeitsentwicklung von

¹ Vgl. Koch-Priewe (2002), a.a.O., S. 6

² Vgl. Koch-Priewe (2002), a.a.O., S. 8

³ Neuweg (2002)

Dreyfus/Dreifus äußerst interessante Anregungen für das Referendariat, insbesondere, wenn man sie mit der Idee der Meisterlehre Polanyis und Schöns Gedanken zum reflektierenden Praktiker verbinde. Junge Lehrkräfte benötigten zunächst überschaubare Regeln, die ihnen Sicherheit geben, um sich auf Erfahrungen überhaupt einlassen zu können. Auf dieser Grundlage könne in der Begegnung mit realem Unterricht die Einsicht wachsen, dass es Faktoren gebe, die man erfahren müsse, weil Worte sie nicht beschreiben können. Hier sei dem Lerner ein Lehrender beizugesellen, der selbst Virtuose im Wahrnehmen und Spüren ist und diese Fähigkeit deiktisch definierend weiterzugeben vermag. Wichtige Mittel zur Umsetzung eines solchen Ansatzes seien die Etablierung von Meister-Lehrer-Beziehungen, die Beistellung von Coaches und das gemeinsame Reflektieren von Erfahrungen in kleinen, kollegialen Gruppen.¹ Relevant sind die beschriebenen wissenschaftlichen Ansätze nicht nur für das Referendariat, sondern auch für das forschende Lernen im Beruf. Damit stellt sich für den Anfänger und für den erfahrenen Praktiker die Frage nach dem angemessenen Typus des selbstforschenden Lernens. Berufstätigkeit müsse als Medium ständigen Weiterlernens begriffen werden, konstatiert Neuweg. Er bestätigt damit den Ansatz des Expertenparadigmas ebenso wie den des reflektierenden Praktikers. Es gehe dabei um die

„fortlaufende Irritation impliziten Wissens durch Versprachlichung, um seine Überführung in explizite subjektive Theorien und um die Konfrontation mit alternativen Perspektiven. Dazu bedarf es einer Schulkultur, die die gemeinsame Reflexion über Handlungserfahrungen ermöglicht und fördert. In dem Maße erst, in dem Lehrer angeregt sind, ihr implizites Wissen zu explizieren, kann das Ausmaß seiner Schematisierung bewusst werden; in dem Maße schließlich, in dem dies im kollegialen Vergleich mit den Problemdefinitionen und Interpretationsschemata anderer Lehrer geschieht, kann deutlich werden, dass es dazu Alternativen gibt.“²

Der Diskurs über eine Unterrichtsstunde, über den ‚Fall‘, und die in den „Aggregatzustand der Artikulation überführten impliziten Wissensbestände verändert zunächst nur Begründungs-, nicht auch schon Handlungsrationaltäten“³. Neuweg ergänzt damit, so darf diese Auslegung verstanden werden, Schöns Handlungstyp

¹ Vgl. Neuweg (2002), a.a.O., S. 25

² Neuweg (2002), a.a.O., S. 26

³ Neuweg (2002), a.a.O., S. 27

III. Es bedürfe eines Wechselspiels zwischen berufspraktischem Handeln, sezierend-reflexiver Analyse und handelnder Rückübersetzung.¹

Bereits in dieser kurzen Zusammenstellung finden sich deutliche Übereinstimmungen in den Ansätzen zur Aktionsforschung, zum Verhältnis von Wissen und Können und zum reflektierenden Praktiker, die sich – aus der Perspektive Neuwegs und des nach verwendbaren Lösungen suchenden Schulpraktikers betrachtet – verbinden lassen und vor Ort Bedeutung erlangen können.

Einen weiteren Nachweis für Gleichartigkeiten in den referierten Ansätzen liefert eine vom hessischen Wissenschaftsministerium eingesetzte „Expertengruppe Lehrerbildung“ an der Universität Kassel. Sie nimmt Erkenntnisse aus der Wissens- und Expertenforschung sowie zum Verhältnis von Handlung und Reflexion in ihre Empfehlungen auf und unterstreicht damit die Relevanz der Neueinschätzungen für die Professionalität der Lehrenden. Bereits in den Schulpraktischen Studien solle „im reflektierenden Umgang mit dem eigenen Handeln die selbstreflexive Kompetenz“ der Studentinnen und Studenten geschult werden, da Lehrerwerden ein selbstevaluativer Prozess sei, der unablässig durch praktische Herausforderungen und wissenschaftliche Impulse vorangetrieben werde. Dieses erste Erleben einer reflexiven Praxis stelle für die Studierenden eine Basiserfahrung dar, die prägend für ihre weitere Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung sein könne. Schon im Studium müsse der Lernprozess des zukünftigen Lehrers auf den „reflective practitioner“ ausgerichtet werden.²

Die referierten wissenschaftlichen Positionen zur Action Research, zur Verhältnisbestimmung von Wissen und Können, zur Expertiseforschung und zum reflektierenden Praktiker sind hinsichtlich ihrer Relevanz für den Erwerb professioneller Lehrkompetenz jeweils selbst und in ihrer Unterschiedlichkeit zueinander noch eingehender zu untersuchen. Es darf jedoch bereits aufgrund der hier gewonnenen Kenntnisse und Erkenntnisse davon ausgegangen werden, dass sie in ihren Grundaussagen wesentlich zu einer prozessbegleitenden, -fördernden Kultur der Unterrichtsevaluation beitragen können. Zugleich schaffen sie die Basis für einen noch zu entwickelnden Typus des forschenden Lernens, der die Komponenten Unterrichtspraxis, Didaktik und wissenschaftliches Wissen miteinander verbindet.

¹ Vgl. Neuweg (2002), a.a.O., S. 27

² Vgl. Wollring (2002), a.a.O., S. 51 f.

Messner zieht aus diesen Erkenntnissen den Schluss:

„Als falsch erweist sich die Strategie, Kompetenzentwicklung als technisch-rationalen Wissenstransfer von der Hochschule in die Schule zu begreifen, etwa im Sinne einer verkürzenden simulativen Schulung für Standardsituationen der Schulpraxis.“

„Unzureichend ist auch die dazu konträre Verherrlichung einer Praxiskompetenz, die keine Theorien zu brauchen meint, sondern sich ganz auf Erfahrung und Intuition verlässt.“¹

These

Die Leit-These dieser Untersuchung, Unterrichtsoptimierung durch forschendes Lernen der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich über eine neue Kultur der Unterrichtsevaluation stimulieren und in den Schulen etablieren, ist zu ergänzen:

(1) Unterrichtsoptimierung realisiert sich aufgrund formativer Evaluationsverfahren sowie infolge der Reflexion über die eigene Praxis, die auf zeitnahen Erkenntnissen zum Erwerb von Können, Wissen und von professionellen Kompetenzen sowie einer Neudefinition der Rollen von Lehrkräften und der Beratenden in diesem Entwicklungsprozess basieren.

Praxiskönnen wird nicht in erster Linie über Ableitungen aus der Theorie erlernt, sondern situativ und prozedural in der Reflexion über authentisches Unterrichtsgeschehen im Anwendungskontext.

(2) Positionen der Lehrer-, Wissens- und Expertenforschung weisen – auch unter Berücksichtigung von Unterschiedlichkeiten – in Richtung eines Typs des forschenden Lernens, der Methodenwissen und Praxiswissen auf einer mittleren Abstraktionsebene pädagogischen Handelns zusammenführt.

¹ Messner (2004 a, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 5 f.

Übersicht

Wissenschaftstheoretische Erkenntnisse zur Relation und zum Erwerb von Wissen und Können sowie zur Reflexion des Praktikers über sein Lehrhandeln geben richtungweisende Impulse für die Entwicklung von Unterricht. Sie sind wissenschaftliche Bausteine für einen geeigneten Forschungstypus, der das Lernen von Praktikern am Arbeitsplatz Schule begründet und ermöglicht.

Neuweg: Wissen und Können

Lernen in der praktischen Situation, in der Expertenkultur, Lernen infolge der Beobachtung und im Nachahmen handelnder Experten, Kompetenzaufbau durch Erfahrung in Unterrichtssituationen, durch die Reflexion von Erfahrung aus dem konkreten Unterricht und ihre Rückübersetzung in neue Aktionen sind wesentliche Erkenntnisse aus der Verhältnisbestimmung von Wissen und Können. Wissenschaftliches Wissen ist notwendig zur Orientierung an Unterricht und zur Reflexion über Unterricht. Praxiskönnen wird nicht in erster Linie über Ableitungen aus der Theorie erlernt, sondern situativ und prozedural in der Reflexion über authentisches Unterrichtsgeschehen im Anwendungskontext.

Dreyfus und Dreyfus: Expertenforschung

(1) Regelwissen und Anleitung sind zur Ausübung des Lehrberufes unverzichtbar. (2) „Situational“ Erfahrungen erweitern die Kompetenz der Lehrenden. (3) Selbstständiges Setzen von Zielen sowie reflektierte Planungen und Handlungen bewirken die verstärkte Übernahme von Verantwortung für eigene Entscheidungen. (4) Holistisches Erkennen von schwierigen Situationen führt im fortgeschrittenen Berufsstadium zunehmend zu einer gewandten Bewältigung von ‚Vorfällen‘. (5) Idealtyp ist der Experte, der mit seinem Fachgebiet verschmilzt, in besonderen Lagen einfach handelt, in einem Thema versinkt, ohne dabei aber seine Klasse aus den Augen zu verlieren.

Der Aufbau professioneller Fähigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen erfolgt sukzessive in einem eng mit der Praxis verbundenen Selbstlernprozess, der während des Berufslebens nicht abgeschlossen werden sollte.

Schön: The Reflective Practitioner

Selbstreflexion über die Unterrichtstätigkeit bildet die Basis dafür, Handlungen zu analysieren, geordnet darzulegen sowie Erziehungs- und Lehrprobleme zu lösen. Unausgesprochenes Wissen in der Handlung und die Reflexion auf eigene Handlungen ermöglichen den Import gewonnener Erfahrungen durch Analogieschlüsse auf neuartige Situationen. Aufgrund dieser Selbstreflexion werden Korrekturen im Lehrhandeln möglich. Aber erst infolge der Distanzierung von der vollzogenen Handlung wird Wissen explizit und analysierbar. Der Dialog führt zu Veränderungen und zu erweiterten Kompetenzen.

Berater (Typ III) sind nur die Helfenden, die das Lernen begleiten, die einen Dienst zur Selbstreflexion der Lernenden leisten, d. h. Kommunikation dient dem Verständnis. Eine Form der Umsetzung ist das Coaching.

Kapitel 5

Erfolgreich ist Kommunikation dann,
wenn der Mensch es schafft,
beim Miteinander-Reden
sich trotz seiner Unterschiedlichkeit
der Gemeinsamkeiten in den Interessen
so bewusst wie möglich zu werden.
(Jürgen Habermas)

5.0 Wege zu einer neuen Kultur der Unterrichtsevaluation (II) – Adaption qualitativen Methoden auf die Entwicklungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Gesprächs über Unterricht

Zusammenfassung: Gesucht wird nach Merkmalen, die Evaluation von Unterricht am Lernort Schule praxisorientiert und theoriegeleitet ermöglichen. Untersucht werden Segmente der qualitativen Sozialforschung, der Hermeneutik und der Kommunikationstheorie in der Absicht, Gewicht und Rang der Reflexion hervorzuheben und mit dem Gegenstandsbereich „Gespräch über Unterricht“ zu verbinden. Das Ziel ist, Unterrichtsoptimierung durch forschendes Lernen der Lehrerinnen und Lehrer in einer neuen Kultur der Unterrichtsevaluation zu stimulieren und am Lernort Schule zu etablieren.

5.1 Ausgangspunkte und Forschungsperspektive

Der Gegenstand ‚Unterricht‘ ist über die Reflexion seiner Bedingungen zu erfassen und zu entwickeln. Die Rezeption unterschiedlicher Theorieansätze bestätigte diese Annahme. So spiegelt sich die Relevanz der Reflexion im Rahmen des Grundmusters der Unterrichtsevaluation sowohl

- in Elliotts These, “The more open teachers are to feedback from other teachers, the greater their ability to self-monitor their classroom practice“, als auch
- in der Aktions-Reflexions-Spirale Altrichters, für den Reflexionsergebnisse zu wichtigen Erkenntnissen führen, oder
- in Kroaths Argument: die Reflexion schafft neue Handlungsmöglichkeiten.

Ihre Bedeutung zeigt sich in gleicher Weise

- in Neuwegs Standpunkt: Wissen, Können und die professionelle Reflexion führen zum Erwerb von Expertise, wie
- in Schöns ‚Typen-Modell‘, wonach Erfahrungen und Erkenntnisse, die durch Selbstreflexion und Coaching gewonnen wurden, neue Möglichkeiten zur „Analyse, Darstellung, Mitteilung, Reorganisation und Optimierung der Handlung“¹ eröffnen.

¹ Altrichter (2000), a.a.O., S. 209

Die vorangegangenen Leitgedanken bestimmen auch die folgenden Ausführungen: Im Zentrum stehen weiterhin Fragen nach den methodischen Voraussetzungen und schulischen Bedingungen für das forschende Lernen und damit auch nach formativen Evaluationsformen. Angesichts der Relevanz, die dem Teilelement Reflexion im Evaluationskreislauf in den untersuchten wissenschaftlichen Positionen beigemessen wird, richtet sich die Perspektive zunächst auf bestimmte Segmente der qualitativen Sozialforschung und der Kommunikationstheorie und fokussiert sich dann auf Reflexionsmethoden und -instrumente sowie auf das Gespräch über Unterricht. Grundmotiv bleibt die Absicht, blockierende Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber herkömmlichen Beurteilungsritualen sowie unbegründete Innovationsresistenz bei Entwicklungsnotwendigkeiten ab- und Lehrerprofessionalität auszubauen.

5.2 Charakteristika der qualitativen Sozialforschung und des hermeneutischen Verfahrens

5.2.1 Elemente der qualitativen Sozialforschung als Bausteine zur Unterrichtsentwicklung durch forschend lernende Lehrerinnen und Lehrer

Wesentlich für den Evaluationsprozess ist seine methodische Durchführung. Diese Behauptung führt zu folgenden Fragen: Was kann die qualitative Sozialforschung für die Evaluation von Unterricht und das forschende Lernen leisten? Wo liegen die Vorteile gegenüber den traditionell praktizierten Verfahren im Schuldienst? Erlauben Instrumente der qualitativen Methode zuverlässige und gültige Aussagen über Projekte, die an Einzelschulen durchgeführt wurden? Ist beispielsweise das qualitative Interview ein geeignetes Beratungsinstrument zur Lösung bei Problemfällen des Lehrhandelns?

Bereits die Kennzeichnung der „Action Research“ ließ erkennen, welche Bedeutung die Methoden und Techniken der qualitativen Sozialforschung für die Entwicklung der Unterrichtspraxis haben können. Forschendes Lernen von Lehrkräften und das Bestreben, Expertise zu erwerben, bedürfen trotz dienstlicher Belastungen des Schulpersonals theoriegeleiteter Vorgehensweisen.

Wesentlich für die Aussagekraft von Befunden, die aus der Evaluation von Unterricht gewonnen wurden, sind die Gütekriterien, die bei ihrer Prüfung angewandt

wurden. Methoden und Prüfstandards fundieren ein Vorhaben theoretisch und strukturieren es zugleich. Lehrende binden sich damit einerseits an Regeln und Techniken, andererseits erhöhen sie ihre Methodenkompetenz, ihre Selbständigkeit bei der Realisation von Vorhaben und die Reflexivität ihres Handelns. Wird eine Methode oder ein Methoden-Set „angemessen“ eingesetzt, dann können die in einem gemeinsam durchgeführten Projekt gewonnenen Annahmen und Ergebnisse über Unterricht bestätigt und zunehmend zuverlässiger und gültiger in neues Erfahrungswissen überführt werden.

Einen besonderen Beitrag zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts kann die qualitative Sozialforschung mit ihren methodologischen Grundlegungen und Techniken leisten. Zur Begründung dieser Annahme wird den Ausführungen zum Thema „Gespräch“ eine Kurzcharakteristik des qualitativen Ansatzes vorangestellt, die sich an Siegfried Lamneks Zusammenschau dieses Paradigmas orientiert.

Qualitative Sozialforschung will Sinnzusammenhänge und Strukturen entdecken, erhellen, beschreiben und verstehen. Der Begriff „qualitativ“ beziehe sich vor allem auf „solche ‚Messungen‘ von Qualitäten, Beschaffenheiten, Eigenschaften bei Personen, Gruppen, Diensten oder Institutionen, die sich nicht auf reine Auszählungen quantifizierbarer Merkmalsverteilungen beschränken“¹.

Qualitative Forschung bemüht sich im Vergleich zur quantitativen Vorgehensweise, zu der sie nicht im Gegensatz steht, die soziale Wirklichkeit mit einem Mehr an Feldarbeit, an Offenheit, Flexibilität und Sinn-Verstehen zu erfassen. Sie orientiert sich an den Begriffen des Verstehens sozialer Interaktionen, der Kommunikation, des Subjektes und der Lebenswelt.² Die Wahl der Methode richtet sich zwar nach dem Zielaspekt eines Vorhabens, das qualitative Paradigma erlaubt es aber, mit unterschiedlichen Verfahren auf das vielschichtige Interaktionsfeld Unterricht, auf die Lernenden und Lehrenden, auf Inhalte und Formen zuzugehen.

Methoden und Techniken, wie die Einzelfallstudie, die Dokumentanalyse oder das qualitative Interview tragen dazu bei, das Schweigen der Kinder nach einem stillen Impuls zu erkunden, Gründe für Störungen zu sammeln, besonders integrierende

¹ Kraimer (1995), a.a.O., S. 40

² Vgl. Kraimer (1995), a.a.O., S. 40 f.

Momente in einer Klasse mit behinderten und nicht behinderten Lernenden zu erfahren, effektivere Formen der Ergebnissicherung am Ende einer Deutschstunde zu finden oder Strategien für neue fachliche oder erzieherische Herausforderungen zu entwerfen.

Siegfried Lamnek leitet den Band I seines Lehrbuches „Qualitative Sozialforschung“ mit dem Hinweis ein, dass das Unbehagen an der häufig unreflektierten Anwendung herkömmlicher Forschungsverfahren dazu beigetragen habe, jene Richtung der empirischen Sozialforschung intensiv weiter zu entwickeln, die mit dem Wort "qualitativ" in Abhebung zu den "quantifizierenden Verfahren" belegt werde (vgl. Lamnek I, S.1)¹. Das Unbehagen in den Sozialwissenschaften resultiere insbesondere aus der vorherrschenden Dominanz standardisierter Massenbefragungen. Gegen die nahezu ausschließliche Verwendung quantitativer Verfahren auch in sozialen Forschungsbereichen sei einzuwenden, dass durch standardisierte Fragebögen oder Beobachtungsschemata ein „soziales Feld in seiner Vielfalt eingeschränkt, nur sehr ausschnittsweise erfasst und komplexe Strukturen zu sehr vereinfacht und zu reduziert dargestellt würden" (Lamnek I, S. 4). Dagegen gehe es in der Nutzung qualitativer Forschungsmethoden nicht um einen vollkommen "neuen" Typ der Sozialforschung, die Novität sei vielmehr eine relative, da es sich eher um eine Renaissance soziologischer und damit auch geisteswissenschaftlicher Disziplinen handle. Allerdings habe die Methodendiskussion eine neue Qualität erreicht, die "zunehmend systematisch mit dem Ziel der Begründung eines *eigenständigen Paradigmas* betrieben" werde (Lamnek I, S. 5., Hervorhebung bei Lamnek).

In einer idealtypischen Kontrastierung kritisiert Lamnek die traditionelle quantitative Sozialforschung. Die Tatsache, dass soziale Interaktion nicht vordergründig "objektiv" identifiziert werden könne, führt er als ein Hauptargument gegen eine naturwissenschaftlich ausgerichtete "positivistische" Soziologie ins Feld. Interaktionen „sind als soziale Handlungen von ihrem Bedeutungsgehalt her und je nach Situation anders zu interpretieren". Ein "naturwissenschaftlich positivistisches"

¹ Aus Gründen der Überschaubarkeit wurden die Literaturverweise zu Lamnek (1995) Bd.I in den Textfluss eingefügt.

Forschungsvorgehen trage dagegen kaum dazu bei, menschliches Handeln konsequent zu erfassen (vgl. Lamnek I, S. 7).

Dezidiert wendet er sich gegen den Primat der Methode in der quantitativen Forschung. Man verwende das methodische Instrumentarium, ohne auf die Eigenart der Forschungsgegenstände genügend Rücksicht zu nehmen.

Der Primat der Methode über die Sache verhindere das angemessene und gültige Erfassen der interessierenden Gegenstände. Man untersuche nur das, was zu untersuchen möglich sei. Alles andere lasse man offen. „Gerade die Berücksichtigung der Struktur des zu Untersuchenden erfordere ein eben nicht abstraktes Methodenset oder allgemeine Instrumentarien, sondern die aus dem Gegenstand sich entwickelnde Methode“ (Lamnek I, S.12). Es komme darauf an, die Arbeitsweisen an das individuelle Forschungsobjekt anzupassen. Dies impliziere die „Berücksichtigung der Individualität und Einzigartigkeit des beforschten Objektes als Subjekt“ (Lamnek I, S. 12); denn der Analysegegenstand einer Methodologie der Sozialwissenschaften sei der in einem sozialen Kontext lebende und handelnde Mensch, das soziale Individuum, dessen Handeln mit Sinn, mit Bezug auf andere versehen sei; dieses Handeln müsse verstanden werden (vgl. Lamnek I, S. 14). Er zieht den Schluss, dass zur Analyse sozialer Situationen eine Methode erforderlich sei, in der es um das Verstehen gehe. Realitätsgerecht und dem sozialwissenschaftlichen Gegenstand angemessen sei die geisteswissenschaftliche Methode, da die quantitative Sozialforschung übersehe, dass ihre Forschungsobjekte auch im Forschungsprozess als aktiv handelnde und kompetente Interaktionspartner auftreten. „Sie sind – und genau in dieser Eigenschaft erlangen sie ihre Bedeutung – „Experten“ für die zu untersuchenden Fragen.“ (Lamnek I, S. 15)

Im Gegensatz zu der quantifizierend-objektivistisch verfahrenen Sozialforschung orientiere sich die qualitative Forschung an den Begriffen der Kommunikation, des Verstehens, des Subjekts und der Lebenswelt. Sie beruft sich dabei beispielsweise auf die philosophische Hermeneutik Gadammers, auf eine phänomenologisch begründete Lebensweltanalyse (Husserl) oder auf den symbolischen Interaktionismus¹ (vgl. Lamnek I, S. 21). Auf der Basis der Kritik an der quantitativen Sozial-

¹ Nach der Theorie des ‚Symbolischen Interaktionismus‘ *erfährt das Individuum sich selbst nur durch die Reaktion anderer Menschen*. Gudjons (1993), S. 20 f., zitiert nach Miller (1999), a.a.O., S. 69 (Hervorhebungen bei Miller).

forschung formuliert Lamnek einen methodologischen Gegenentwurf qualitativer Sozialforschung. Die Kommunikation sei konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses. Sie vollziehe sich zwischen Forscher und zu Erforschendem und folge den zentralen Prinzipien der „Offenheit“, dem „Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand“ und der „Flexibilität im Verfahren“ (vgl. Lamnek I, S. 23). Der kommunikative Sozialforscher behandle das informierende Gesellschaftsmitglied als prinzipiell orientierungs-, deutungs- und theoriemächtiges Subjekt.¹ In der qualitativen Sozialforschung rücke damit der Prozess des gegenseitigen Aushandelns der Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Forscher und Erforschem in den Mittelpunkt des Interesses. Bezog sich dieses Prinzip in der Darlegung des Forschungsansatzes dieser Arbeit² auf den Untersuchenden selbst, so gilt es jetzt für die Interaktionspartner im Gespräch über Unterricht. Den „Konstitutionsprozess von Wirklichkeit zu dokumentieren, analytisch zu rekonstruieren und schließlich durch das verstehende Nachvollziehen zu erklären, ist *das* zentrale Anliegen einer qualitativen Sozialforschung und der sie begründenden interpretativen Soziologie“ (Lamnek, S. 25, Hervorhebung bei Lamnek). Dies bedeute, dass die am Interaktionsprozess Beteiligten an der Konstruktion von Wirklichkeit und an der Aushandlung von Situationsdefinitionen mitwirken. „Die Involviertheit des Forschers ist konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses und damit auch des Ergebnisses dieses Prozesses“ (Lamnek I, S. 25). Der Mensch sei nicht nur Untersuchungsobjekt, sondern auch erkennendes Subjekt und damit nehme er eine Doppelrolle ein (vgl. Lamnek I, S. 40).

Gütekriterien

Qualitative Forschung heißt „negotiation“ und „re-negotiation“³, sie wird verstanden als ein Aushandeln, als die gemeinsame Definition der Wirklichkeit.

Qualitative Sozialforschung ist offen, flexibel, kommunikativ, verstehend. Sie schreibt kein statistisch-empirisches Verfahren vor, das prüft, ob die Untersuchungsergebnisse den Gütekriterien der messtechnischen Gültigkeit, der Zuver-

¹ Vgl. Schütze (1978) S. 118, zitiert nach Lamnek, S. 23

² Vgl. Kapitel 1, Abschnitt 1.4.2: Zur Forschungsmethode

³ Vgl. Altrichter (1990), a.a.O., S. 19

lässigkeit und der Objektivität standhalten. „Ist das noch Wissenschaft?“ könnte hier mit Altrichter polemisch gefragt werden.

Die qualitative Schule ‚antwortet‘, dass auch ihre Befunde überprüfbar und aussagekräftig sein müssen, wenn sie anerkannt werden sollen. Doch ihre Gegenstände entziehen sich häufig einer standardisierten Messung. Das gilt auch für den Unterricht. Wenn beispielsweise wichtige Lernergebnisse, etwa in der methodischen oder sozialen Dimension, und die Lernprozesse selbst¹ erforscht werden sollen, müssen alternative Prüfverfahren eingesetzt werden, mit denen schwer erfassbare menschliche Lebensäußerungen methodisch kontrolliert verstanden werden können.

Das qualitative Paradigma betrachtet statistische Gütekriterien der empirischen Forschung nicht zwingend als Messgrundlagen für die Feldforschung, sondern entwickelt qualitative Standards, deren Charakter weniger im *„Messtechnischen“*, sondern im *„Interpretativ – Kommunikativen“* liegt². Es geht um das Auslegen und Verstehen des Kontextes, in dem zum Beispiel Unterricht gehalten wird, und um die Anwendung kommunikativer Gütekriterien, die zu aussagekräftigen Erkenntnissen über Unterricht führen.

Bezogen auf die Unterrichtsentwicklung vor Ort heißt dies, dass auch Resultate eines Schulprojektes nachprüfbar und zuverlässig sein sollen. Dies wiederum setzt voraus, dass Lehrkräfte und Berater in der Lage sind, diesen Ansprüchen gerecht zu werden.

Für die Gültigkeitsprüfung im Feld der Unterrichtsarbeit werden aus diesen Gründen Formen der ökologischen und der kommunikativen Validierung, der Stimmigkeit und der Intersubjektivität eingesetzt.³

Unter „ökologischer Validität“ wird erstens die „Gültigkeit im natürlichen Lebensraum der Untersuchten“, der nicht durch künstliche Versuchsanordnungen in seiner Ganzheit entfremdet wurde, verstanden. Ökologische Validität erhebt zweitens die erforderlichen Daten mit den Instrumenten der „teilnehmenden Beobachtung“, dem qualitativen Interview oder dem Gespräch. Sie sind an den jeweiligen „Le-

¹ Vgl. Frommer (2001), a.a.O., S. 30

² Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 171 (Hervorhebung bei Lamnek)

³ Vgl. Bovet/Frommer (2001), a.a.O., S. 74 ff.

bensraum“ angepasst. Dabei werden drittens die Bedingungen der zu untersuchenden Subjekte in der Analyse und Interpretation weitgehend berücksichtigt.¹

Unterricht stellt sich in diesem Zusammenhang als ein Ganzes in einem natürlichen Lebensraum dar. Er wird in der Regel in einer bestimmten Schule und einem Klassenzimmer mit spezifischen Eigenheiten erteilt. Im Mittelpunkt befindet sich die Lehrperson als Subjekt mit ihren Planungsvorhaben, ihrem Lehr- und Erziehungshandeln sowie der Chance, Einfluss zu nehmen auf den angestrebten Auswertungsprozess. Im Blickfeld stehen aber auch die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Lern- und Sozialverhalten sowie mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ökologische Validierung entspricht damit der Erforschung des ganzheitlichen Geschehens. Sie fordert eine Methode, die sich aus dem Gegenstand selbst entwickelt und dem Verstehen dient.

„Kommunikative Validierung meint den Versuch, sich seiner Interpretationsergebnisse zu vergewissern durch *erneutes Befragen der Interviewten*.“² Wollen ein Berater oder eine forschende Kollegin ihre Resultate, die sie beispielsweise aus einem Interview über Unterricht mit einer Lehrkraft gezogen haben, bestätigen, dann befragen sie auch die interviewte Lehrkraft zu diesem Resultat. Sie validieren kommunikativ, indem sie die Stimmigkeit und Gültigkeit ihrer Analyse überprüfen. Dabei läuft ein Prozess der Rückermittlung ab, in dessen Verlauf vorausgegangene Analysen und Interpretationen bestätigt, aber auch angezweifelt oder verworfen werden können. Kommunikative Validierung heißt Verzicht auf standardisierte Verfahren (Kriterienkataloge!), bedeutet, dass mit der Lehrerin, die eine Unterrichtsstunde vor Beobachtern erteilt hat, ein Gespräch geführt wird, das klären soll, „ob man ihre Intentionen und ihr Handeln richtig verstanden hat“³. Die Gültigkeit eines Befundes kann zunehmen, wenn die zu analysierenden Daten über den erteilten Unterricht aus verschiedenen Perspektiven⁴ betrachtet und interpretiert werden.

„Mangel an Objektivität“ in der Auslegung einer beobachteten Unterrichtsstunde ist ein Vorwurf, den Lehrende ihren Beobachtern und Beratern häufig entgegenhalten (möchten). Müssen Lehrerinnen und Lehrer mit der Subjektivität derer leben, die

¹ Vgl. Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 165

² Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 166 (Hervorhebung bei Lamnek)

³ Bovet/Frommer (2001), a.a.O., S. 75

⁴ Vgl. Bovet/Frommer (2001), a.a.O., S. 75

ihren Unterricht auslegen, obwohl doch die Objektivität „die Basiskategorie jeglicher wissenschaftlichen Forschung“¹ sein soll? Die Antwort ergibt sich aus dem Gegenstand Unterricht selbst. Objektivität heißt: Das aus einem Forschungsprozess gewonnene Resultat muss bei Wiederholungen durch andere Forscher bestätigt werden.

Es muss also eine invariante Standardsituation geschaffen werden, in „der alle Einflussmöglichkeiten auf den zu untersuchenden Gegenstand kontrolliert sind“². Dieser Gütemaßstab ist bei einer Unterrichtsstunde, betrachtet man sie als Forschungsgegenstand, kaum zu erreichen. Trotzdem unterliegen weder der lehrende Novize noch die Lehrerin, die im Rahmen eines Schulprojektes Unterricht erteilt, einer unausweichlichen Subjektivität. Lamnek zieht als treffende Kennzeichnung des Qualitätsbegriffes eine Auslegung Kleinings heran: Danach entsteht Objektivität „aus der Subjektivität durch den Prozess der Analyse“³. Die zunächst von einem Beobachter eingebrachte subjektive Sichtweise über eine Lektion „transformiert sich“, so kann mit Lamnek fortgeführt werden, „im fortschreitenden Analyseprozess sukzessive zu einer intersubjektiv nachvollziehbaren“ Interpretation (Lamnek I, S. 183). Diese Annahme gewinnt vor allem dann an Bedeutung, wenn dem in der qualitativen Methodologie verbreiteten Prinzip gefolgt wird, Interpretationen grundsätzlich in der Gruppe vorzunehmen. „Durch den Zwang (...), seine Sichtweise oder Lesart des Falls in der Gruppe argumentativ zu begründen, scheiden immer mehr unplausible Interpretationshypothesen aus und es kommt zu einer Verdichtung der Interpretation, die Intersubjektivität verbürgt.“⁴

Vor diesem Hintergrund schlagen Bovet und Frommer Intersubjektivität und Stimmigkeit als Gütekriterien für die Beratung anstelle des Begriffes Objektivität vor. Mit Intersubjektivität sei gemeint, „dass verschiedene Beurteiler zu einem gemeinsamen Ergebnis kommen, nachdem sie die subjektiven Prozesse, die beim Beurteilen stattfinden, analysiert, überprüft und eventuell korrigiert haben“⁵.

Ökologische und kommunikative Gültigkeit im Sinne von Intersubjektivität und Stimmigkeit als Gütekriterien sind durchaus Bestandteile der Unterrichtsevaluation

¹ Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 178

² Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 180

³ Kleinig, G.: (1982) S. 246, zitiert nach Lamnek Bd.I (1995), a.a.O., S. 183

⁴ Vgl. Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 183

⁵ Bovet/Frommer (2001), a.a.O., S. 77

in der Lehrerbildung und bei anlassbezogenen Unterrichtsbesuchen im Schuldienst. Allerdings werden sie eher unvollständig, oft mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und selten in einem übergreifenden forschungslogischen Systemzusammenhang angewandt.

Es kommt also darauf an, den Beratern, den kritischen Freunden, den neutralen Beobachtern, den Ausbildern und Schulleiterinnen den Stellenwert dieser Kriterien in der qualitativen Sozialforschung und die wissenschaftlich korrekte Handhabung zu vermitteln, um die Auslegung von Unterricht methodologisch fundiert zu gestalten, um zu stimmigen Schlussfolgerungen zu gelangen und um eindeutig subjektive Urteile grundsätzlich auszuschließen.

Dies gilt beispielsweise für Staatsprüfungen, bei denen – oft von Kommission zu Kommission wechselnd – unterschiedliche Vorgehensweisen in der Notenfindung nach der Beobachtung einer Lehrprobe angewandt werden. Die Beurteilungen sind nicht selten das Ergebnis sozial motivierter, oft auch affektiver Interessen der beteiligten Prüferinnen und Prüfer, entsprechen damit aber nicht den Gütemaßstäben, die – selbst unter Berücksichtigung des Zeitmangels beim Entscheidungsprozess – für ein stimmiges Urteil gefordert werden müssten.

5.2.2 Hermeneutik als zentraler Bestandteil qualitativer Forschung

Zur Analyse sozialer, interaktiv geprägter Situationen bedarf es einer Methode, die dem Verstehen dient. Das Verstehen-Wollen ist der Gegenstand der Hermeneutik. Werner Jank und Hilbert Meyer charakterisieren Hermeneutik in einem Überblick dergestalt, dass ihre Ziele und Funktionen erkennbar hervortreten. Sie beschreiben das Verfahren der Auslegung auf fünf unterschiedlichen Bedeutungsebenen, die gleichzeitig eine stark geraffte, auf Protagonisten bezogene historische Abfolge darstellen und darüber hinaus einen Bezug zu einem Themenschwerpunkt dieser Arbeit, der Interpretation von Unterricht, herstellen. Die Übersicht wird zum Zwecke der Begriffserläuterung verkürzt referiert.¹

- Hermeneutik war im 17. bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Oberbegriff für die Auslegung von religiösen, philologischen und juristischen Texten (Stufe 1).

¹ Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 112-115

- Ein erster Begriffswandel erfolgte durch Schleiermacher (1768 – 1834), der Hermeneutik als die „grundlegende Methode“ betrachtete, alle mündlichen und schriftlichen Äußerungen zu verstehen und zu analysieren (Stufe 2).
- Für Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) war sie die „grundlegende Dimension jeglicher Form des Sinnverstehens“. Der Gegenstandsbereich wurde damit auf „menschliche Lebensäußerungen schlechthin“ ausgeweitet (Stufe 3).
- Eine umfassendere philosophische Auslegung erfährt der Begriff durch Heidegger und Gadamer, die eine wesentliche Funktion der Hermeneutik in der Aufdeckung des Sinnes unseres Daseins sahen (Stufe 4).
- Die fünfte Bestimmung ergab sich schließlich als Folge der Auseinandersetzung zwischen den Vertretern der Frankfurter Schule und des kritischen Rationalismus. Die „objektive Hermeneutik“ (Oevermann) sollte empirische Forschung und hermeneutische Verfahren verbinden, um mit dieser „Kombination“ zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.¹

„Durch Dilthey wurde die Hermeneutik zu einer speziellen geisteswissenschaftlichen Methode, die sich stark von der naturwissenschaftlichen abhob.“² Hermeneutik will „menschliche Lebensäußerungen“ (Dilthey) methodisch kontrolliert verstehen. Grundlagen der Forschung sind danach menschliche Verhaltensäußerungen oder Produkte, beispielsweise Texte, Daten, mündliche Äußerungen, Filme oder Bilder. Diese Kennzeichnung erlaubt es, auch das beobachtete und dokumentierte interaktive Geschehen der agierenden Personen während einer Unterrichtsstunde und die dabei erhobenen schriftlichen, bildlichen oder auditiven Aufzeichnungen als Daten anzuerkennen, die im Nachvollzug des Unterrichtsgeschehens mit der Technik der Hermeneutik beschrieben, untersucht, ausgelegt und verstanden werden sollen.

Die methodischen Grundlagen bilden überwiegend Beobachtungsdaten, ihre Analyse und vor allem das den Sinn erschließende Gespräch. Im Dialog werden Beobachtungen dargelegt, Argumente vorgetragen und Auffassungen erörtert. Sie erfahren "teilweisen oder vollkommenen Widerspruch", so dass „in Folge dieser

¹ Vgl. Jank/Meyer (1994), a.a.O., S. 112-115

² Lamnek (1995), Bd. I, a.a.O., S. 74

Divergenzen (...) gemeinsame Einsichten gewonnen werden können, deren Wahrheitscharakter offenkundig ist"¹.

Den Begriff „Verstehen“ definiert Dilthey als einen „Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen (...)“². Unter diesem „Inneren“ wird *„etwas Gemeinsames, ein verbindendes Drittes, verstanden, an dem die konkreten Einzelmenschen mehr oder weniger alle Anteil haben“*³. Und er gelangt zu dem Schluss: *„Verstehen zwischen Menschen ist also nur möglich, wenn Gemeinsamkeiten zwischen den Interaktionspartnern bestehen.“*⁴

Für die Auslegung von Unterricht ist die Frage wesentlich, inwieweit Sinnverstehen möglich sein soll, wenn eine mangelnde Übereinstimmung zwischen dem Lehrenden und dem von ihm gemeinten Sinn seines Unterrichts einerseits und dem „Sinnverstehen“ eines Beobachters andererseits gegeben ist. Dieser Fall wurde am Beispiel einer Prüfungslehrprobe illustriert.⁵ Nach Dilthey könnte die Antwort lauten: Wird Unterricht als interaktives soziales Geschehen gekennzeichnet, ist sein Vollzug durch Beobachtung und Reflexion deshalb erschließbar und zu verstehen, weil zwischen den Interaktionspartnern, also dem Lehrenden und dem Interpreten, ein System von professionellen Gemeinsamkeiten besteht, ein System, das im weitesten Sinne Sprache und Kultur und im engeren Sinne beispielsweise die fachbezogene Thematik und die Zielsetzung des Gegenstandes „Unterricht“ meint, der zudem im überlieferten Zusammenhang des Lehr- und Erziehungsauftrages der Schule steht. Fehlen begriffliche und operative Gemeinsamkeiten zwischen Lehrendem und Coach, ist dem Gespräch über Unterricht eine experimentelle Haltung entgegen zu bringen. Der Dialog müsse, so legt Altrichter den Ansatz Schöns aus, *„selbst die Form einer reziproken Reflexion-in-der-Handlung“* annehmen“⁶.

¹ Strasser, S. (1965), S. 99, zitiert nach Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 70

² Dilthey, W. (1957), S. 318, zitiert nach Lamnek, S. 79

³ Vgl. Danner, H. (1979), S. 45, zitiert nach Lamnek, S. 82 (Hervorhebung bei Lamnek)

⁴ Lamnek Bd. I (1995), S. 83 (Hervorhebung bei Lamnek)

⁵ Siehe Kapitel 3, Abschnitt 3.2.2 „Die Prüfungslehrprobe“ (S.154)

⁶ Altrichter (2000), a.a.O., S. 211 (Hervorhebung bei Altrichter)

„Das einmal entwickelte Verständnis dessen, was die Partnerin meint, wird immer wieder in Handlungen umgesetzt. Dadurch wird einesteils die jeweilige eigene Handlung erprobt, anderenteils aber auch geprüft, ob man die Partner richtig verstanden hat. In dieser Perspektive stellt sich Kommunikation, die sich um Verständnis bemüht, als Abfolge ineinander greifender Prozesse der Erforschung der kommunizierten Bedeutungen im Medium von Worten und Handlungen dar.“¹

Die Hermeneutik liefert kein Modell, das den Unterrichtsforscher Schritt für Schritt zu Erkenntnissen führt, sie bietet aber „Regeln“², die von denjenigen, die Fremdunterricht interpretieren, beachtet werden sollten. Kurz ausgedrückt, besagt dies:

- An den Sachverhalt, dessen Bedeutung erfasst werden soll, sind Fragen zu richten, die Antwort darüber geben können, welches Ziel verfolgt wurde oder in welchem Sinnzusammenhang das zu Verstehende gesehen werden muss.
- Weil das Verstehen etwas Gemeinsames erfordert, darf der Sinn des zu Verstehenden nicht von außen in den Gegenstand hineingetragen, sondern muss aus ihm herausgeholt werden.³
- Hermeneutik strebt Objektivität an. „Willkürliche Subjektivität lässt sich dadurch vermeiden, dass man sich seines Vorverständnisses, seiner Voreingenommenheiten und seiner Vorurteile bewusst wird und versucht, sein Verständnis sachlich zu begründen.“⁴
- Verstehen von Unterricht erfolgt in einer Spiralbewegung. Auf die Tatsache, dass die Besprechung einer Einzelstunde nur wenig zur Entwicklung einer Lehrperson und des Unterrichts beizutragen vermag, wurde aufgrund der Betrachtung des Gegenstandsbereiches „Unterrichtsevaluation“ aus unterschiedlichen Bezugspunkten schon mehrfach hingewiesen. Das Bild der hermeneutischen „Spirale“ gilt auch für das Gespräch über Unterricht. Nur diese Form eines Gesprächsprozesses führt zu „höherem Verstehen“. „Es gilt herauszufinden, wie ein Teil aus dem Ganzen und das Ganze von den Teilen her verstanden werden kann, welchen Sinn ein Einzelelement vom Gesamtsinn und welchen Sinn das Allgemeine aus dem in bestimmter Weise zu verstehenden Besonderen erhält.“⁵

¹ Altrichter (2000), a.a.O., S. 211

² Vgl. Lamnek Bd. I (1995), S. 86 f.

³ Vgl. Lamnek Bd. I (1995), S. 86 f.

⁴ Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 86

⁵ Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 87

- Bestehen Unterschiede zwischen dem Interpretieren und dem, was der Lehrende unter seinem Unterricht versteht, wird dies als „hermeneutische Differenz“¹ bezeichnet. In einem solchen Falle darf formative Evaluation nicht abgebrochen, sondern muss fortgeführt werden, um Gegensätze in weiteren Aktionen und Reflexionen im Sinne der hermeneutischen Spirale auszugleichen.

5.2.3 Folgerungen für die Unterrichtsevaluation im Kontext des forschenden Lernens

Der Einsatz qualitativer Methoden bei hermeneutischer Orientierung für die Unterrichtsentwicklung begründet sich nicht nur aus der methodologischen Perspektive, sondern erscheint auch aufgrund von Erfahrungen, die aus der anlassbezogenen Unterrichtsevaluation gewonnen wurden, als geeignet und zweckdienlich. Die Adaption auf den Aspekt Qualitätsverbesserung durch Evaluation und auf das Interaktionsfeld Unterricht verspricht bei sukzessivem Erwerb wissenschaftlicher Verfahrensweisen durch die Praktiker die zunehmend theoretische Fundierung schulischer Entwicklungsarbeit zum Lehr- und Lernhandeln an den Schulen sowie eine verstärkte Anwendung in Projekten.

Zusammenfassende Begründung

- Methoden und Techniken der qualitativen Sozialforschung bieten einen Zugang zum Aufgabenfeld „Unterrichtsentwicklung“, weil sie den Bedingungen des Schulalltages weitgehend entgegenkommen.
- Die qualitative Sozialforschung rückt das Subjekt und die reale Lebenswelt in das Zentrum des Forschungsinteresses. Sie ist bestrebt, die Vielfalt der sozialen Wirklichkeit zu erfassen, um menschliche Handlungen zu verstehen.
- Prinzipien der Offenheit und der Flexibilität im Forschungsprozess erlauben die Anwendung adäquater Techniken – selbstverständlich auch die des quantitativen Paradigmas – die dem übergreifenden Ziel dienen, Hinweise und Orientierungen für die Praxis zu gewinnen.
- Die Erforschung des ganzheitlichen Geschehens „Unterricht“ erfordert eine sich aus dem Gegenstand selbst entwickelnde Methode, die dem Verstehen dient. Das

¹ Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 87

qualitative Paradigma stellt also den Gegenstand und nicht in erster Linie die Forschungsmethode in den Mittelpunkt ihres Interesses.

- Interpretation und Kommunikation dienen dem Gewinn neuer Erkenntnisse. Die Kommunikation ist dabei das Bindeglied zwischen den Forschenden und den Handelnden, sie ist konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses.
- Lehrkräfte werden auf diese Weise aktiv handelnde und kompetente Partner im Sinne des selbstforschenden Lernens.

Das Ziel dieses Vorganges ist das gegenseitige Aushandeln der Wirklichkeit. Das impliziert: Die Unterrichtenden werden als Experten und nicht prinzipiell als zu bewertende Objekte in Projekte eingebunden. Sie wirken an der Definition von Situationen und der Konstruktion von Wirklichkeit weitgehend gleichberechtigt mit (Subjektorientierung).

- Beobachter und Berater müssen sich in die Situation einer Lehrperson hineinversetzen (Empathie), ihre Handlungen nacherleben, um sie zu verstehen: Das bedeutet, beobachteter Unterricht muss diskursiv ausgelegt werden. Es gilt, den Sinn aus dem Unterrichtsgeschehen herauszuholen, denn Verstehen heißt nicht, Sinn von außen in den Unterricht hineinzuverlegen.
- Folgt man dem Ziel der Unterrichtsverbesserung durch Evaluation, ist in weiterführenden Untersuchungen der Frage nachzugehen, inwieweit Beobachtungskataloge und Merkmalsysteme tatsächlich zu gültigen und zuverlässigen Ergebnissen führen.

Grenzen des Verfahrens: Lehrer übernehmen nicht die Aufgaben der Forschung

Die Adaption von Forschungsverfahren unterliegt in der Schulpraxis bestimmten Voraussetzungen. Vor allem aber müssen sie allgemein bekannt sein. Ein Beispiel:

In einer pädagogischen Konferenz mit Ausbildungsleiterinnen und -leitern merkte der Vortragende¹ in einem Impulsreferat zum Thema ‚Methoden der Unterrichtsevaluation‘ folgendes an:

- a) Ein narratives Interview über eine beobachtete Stunde sagt viel mehr über die Berufsbiographie einer Anfängerin, ihre Idee von gutem Unterricht, ihre fachlichen

¹ Der Verfasser (R. A.) vor AusbilderInnen eines Studienseminars

und didaktischen Vorstellungen oder ihren Reaktionen in konkreten Lehrsituationen aus, als dies in üblichen Beratungssituationen der Fall sein könne.

b) Die Transkription des Erzählten, der Versuch, aus der Niederschrift Handlungsstrukturen zu erkennen, zu definieren und durch das verstehende Nachvollziehen zu erklären, führe zu neuen Erkenntnissen für zukünftige Gespräche über Unterricht mit den Auszubildenden.

c) Allerdings müsse mit einem Zeitaufwand gerechnet werden, der weit über dem der Erstellung eines üblichen Unterrichtsprotokolls liege.

Der Referent fand nicht die ungeteilte Zustimmung des Ausbilderkollegiums. Erst einige Tage später erklärte eine Ausbilderin ihr Interesse am narrativen Interview, das ihr als Verfahren der Auslegung jedoch fremd sei.

In einem anderen Zusammenhang stellte ein Schulleiter fest: Lehrkräfte beherrschen Evaluationsmethoden nicht, weil sie einfach nicht zu ihrem Metier gehören.

Es darf bei der Aufforderung an die Lehrkräfte im Schuldienst, ihren Unterricht im Verfahren des forschenden Lernens zu optimieren, nicht von der Annahme ausgegangen werden, dass grundlegende Methoden und Techniken der qualitativen Sozialforschung allgemein bekannt oder eingeübt sind, zumal es „eine verbindliche oder auch nur einheitliche Methodologie qualitativer Sozialforschung nicht gibt“¹. Es ist zudem zu berücksichtigen, dass forschendes Lernen – wie bereits angemerkt – nicht heißt, dass Lehrer zu Forschern werden. Der Kernbereich ihrer Profession ist der Unterricht, den sie allerdings während ihrer Berufsausübung stetig veränderten Bedingungen angleichen müssen². Zur Erfüllung dieses Anspruchs ist es zum Beispiel im Rahmen eines strukturierten Schulprojektes erforderlich und realistisch, Daten über beobachteten Unterricht zu erheben, sie aufzubereiten und zu analysieren. In der praktischen Umsetzung werden dabei Techniken des qualitativen Ansatzes der Realsituation angepasst und situationsbezogen umgeformt. Auch forschendes Lernen erfordert demzufolge das Einhalten von Regeln. Methoden sind dabei Mittel, sich einen Sachverhalt als Wissen anzueignen. Methodenwissen erhöht die Selbständigkeit, Flexibilität und Reflexivität eigenen Handelns. Die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern erweitert sich damit um die Dimension der Unterrichtsentwicklung durch forschendes Lernen.³

¹ Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 30

² Vgl. Kapitel 3, Abschnitt 3.1: Die Bedeutung didaktischer Theorien und Konzepte für die Unterrichtsevaluation am Lernort Schule

³ Weitere Bemerkungen zu den ‚Grenzen‘ erfolgen im Kapitel 6, Teil III: Reaktionen von Adressaten

*Die Wahrheit beginnt zu zweien.
(Friedrich Nietzsche)*

5.3 Das Gespräch über Unterricht

5.3.1 Allgemeine Merkmale

Eine Leit-These dieser Untersuchung lautet: „Wenn das Gespräch über eine Unterrichtsstunde von den Interaktionspartnern ‚sinnvoll‘ gestaltet wird, dann führt es zu praxisrelevanten weiterführenden Erkenntnissen über Unterricht“¹. Es ist also der Frage nachzugehen, wie Gespräche zu gültigen Ergebnissen führen können.

„Der Lernprozess wird begleitet durch *coaching* der Lehrenden – durch einen relativ aktiven Prozess der Beratung und Supervision.“²

Der Beobachtung des Unterrichts folgt die Reflexion über das Lehr- und Erziehungshandeln von Lehrpersonen im Unterricht und über das Lernverhalten der Klasse. Reflexion vollzieht sich im Gespräch. Dies wiederum hat zum Ziele, die Reaktion des Partners hervorzurufen und sich über eine Sachlage zu verständigen. Idealtypisch im hermeneutischen Sinne definiert Gadamer das Gespräch als „Vorgang der Verständigung“ mit dem Medium der Sprache. Sie „ist die Mitte, in der sich die Verständigung der Partner und das Einverständnis über die Sache vollzieht“³.

So gehöre zu jedem echten Gespräch, „dass man auf den anderen eingeht, seine Gesichtspunkte wirklich gelten lässt und sich insofern in ihn versetzt, als man ihn zwar nicht als (...) Individualität verstehen will, wohl aber das, was er sagt“⁴. Verständigung im Gespräch schließt allerdings ein, so unterstreicht der Philosoph, „dass die Partner für dieselbe bereit sind und versuchen, das Fremde und Gegnerische bei sich selber gelten zu lassen“⁵. Die Vollzugsweise des Verstehens ist die Auslegung⁶, die als eine Erhellung, aber auch als „Überhellung“ zu betrachten ist.

¹ Vgl. Kapitel 1, Abschnitt: „Ausgangssituation und Fragestellungen“

² Altrichter (2000), a.a.O., S. 211 (Hervorhebung bei Altrichter)

³ Vgl. Gadamer (1999), a.a.O., S. 387

⁴ Gadamer (1999), a.a.O., S. 389

⁵ Gadamer (1999), a.a.O., S. 390

⁶ Gadamer (1999), a.a.O., S. 392

Wer also fremden Unterricht interpretiert, so darf mit einem abrupten Sprung aus Gadammers philosophischer Hermeneutik in das Unterrichtsgespräch gefolgt werden, fordert vom Gesprächspartner, eine solche Überhellung im Blick auf das Gesprächsziel zu akzeptieren.¹ Hermeneutisches Vorgehen heißt für die Unterrichtenden und die Beratenden zugleich, dass man etwas zu sagen hat, sich aber auch etwas sagen lassen muss.

5.3.2 Gegenstandsbezogene Merkmale des Gespräches

Unterricht bedarf einerseits fundamentaler, wenig veränderbarer Richtmaße, die seinen strukturierten Vollzug und einen bestimmten Umfang an Stabilität gewährleisten, andererseits aber auch der Offenheit und Flexibilität, die es ermöglichen, seinen Gehalt und seine Gestalt den sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen und neuen theoretischen Herausforderungen anzugleichen. Der Balanceakt zwischen den beiden Polen ist im Schulalltag von Lehrkräften zu vollziehen. Das kollegiale Gespräch über Unterricht kann helfen, diese Aufgabe zu bewältigen.

Funktion des Gespräches zwischen Interaktionspartnern ist der Austausch über das beobachtete Geschehen und dessen Interpretation im Sinne einer Konstitution von Wirklichkeit. Die Realisation setzt kommunikative und kooperative Kompetenzen sowohl bei den Lehrkräften, erst recht bei den Beratenden voraus, fordert eine gute Diagnosefähigkeit von allen Beteiligten und die Bereitschaft zu einer diskursiven, den Sinn erfassenden, weiterführenden Erörterung der beobachteten Unterrichtsstunde oder -reihe.

Formen des Gespräches in der Schulpraxis sind überwiegend der Dialog zwischen Akteur und Beobachter oder der Diskurs in einer Gruppe, wobei die Funktionen der Teilnehmer je nach dem dienstlichen Anlass unterschiedlich sein können.

Obwohl grundsätzlich davon ausgegangen werden darf, dass die verantwortlichen Mitarbeiter in der Lehrerbildung, an der Schule und in der Schulaufsicht bestrebt sind, Gespräche über beobachteten Unterricht kompetent und erfolgreich zu gestalten, darf die dem Verfahren inhärente Problematik nicht ignoriert werden.

¹ Gadamer (1999), a.a.O., S. 389

Auf die bereits dargelegten Dilemmata soll noch einmal hingewiesen werden: Sie treten beispielsweise dann auf,

- wenn der Unterrichtende seine Position nicht hinreichend zu begründen vermag und der Beobachtende seine immanente Unterrichtstheorie nicht nur nicht expliziert, sondern sie zudem unnachgiebig vertritt,
- wenn der summative den formativen Aspekt der Evaluation überlagert und damit die Interaktion verzerrt,
- wenn Beratung und Beurteilung in einer Hand liegen und so hierarchische Komponenten deutlich hervortreten oder
- wenn Beratungen den Verlauf eines Beurteilungsgesprächs annehmen und die von dem Beobachter geprägten subjektiven Verhaltensmuster dominieren.

Die Konsequenz aus der Analyse ist: Die Beratung kann in zweifacher Hinsicht scheitern: Sie verfehlt ein übergreifendes Ziel, das „Unterrichtsentwicklung“ heißt, und sie bewirkt, dass die Lehrerinnen und Lehrer als „Objekte“ versuchen, Beratungssituationen für alle Zukunft weitgehend zu meiden.

Wie ist das Gespräch über Unterricht zu gestalten? Als „erfolgreich“ ist ein Gespräch dann zu betrachten, wenn sich eine Lehrkraft die Auswirkungen ihres Handelns auf die Schülerinnen und Schüler bewusst macht und Folgerungen daraus zieht, wenn sie ihrer Unterrichtsarbeit selbstkritisch gegenübersteht, wenn sie in der Lage ist, besondere Momente ihres Unterrichts zu kommentieren, ihre Entscheidungen einsichtig zu begründen, wenn sie aus dem Gespräch heraus alternative unterrichtliche Vorgehensweisen entfalten kann, wenn sie sich Anregungen und Veränderungsvorschlägen gegenüber aufgeschlossen zeigt und Empfehlungen nicht nur annimmt, sondern sie auch zur Bewährungsprüfung und zur Erweiterung ihres Handlungsrepertoires in ihre Unterrichts- und Erziehungsarbeit aufnimmt, also systematisch und kontinuierlich zirkulär vorgeht.

Für die Gesprächspartner ergibt sich die Pflicht, diese Kompetenzen mit ihrer Gesprächsgestaltung zu verstärken und sie aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, um das forschende Lernen und Reflektieren zu fördern sowie das

Verstehen auszubilden. Dazu müssen sie sich verständlich machen, aber auch verstehen und sich um Verständigung bemühen.

5.3.3 Verständigung ist Kommunikation

Watzlawick definiert Kommunikation als Botschaft (message). Den wechselseitigen „Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen“¹ nennt er Interaktion. Um den Austausch von Personen über eine aus unterschiedlichen Positionen erlebte Unterrichtsstunde definitorisch nicht zu stark einzuengen, wird der Begriff „Kommunikation“ synonym (a) als übergreifende Bezeichnung für ein Wissensgebiet und (b) für die Mitteilung in sprachlichen Situationen verwendet. „Interaktion“ bezeichnet Sprechakte, in denen ein Partner sendet, ein Empfänger reagiert, damit seinerseits zum Sender wird und sich beide auf diese Weise gegenseitig beeinflussen.

Interaktion kennzeichnet das Gespräch über Unterricht im engeren Sinne. Dabei kommt der Rückmeldung, dem Feedback, eine herausragende Bedeutung zu. Die Interaktionspartner senden Botschaften, empfangen verbale und nonverbale Reaktionen, sehen, was sie bei ihrem Gegenüber auslösen und erkennen, wie die Mitteilung verstanden und ausgelegt wird.

Watzlawick beschreibt das Prinzip des ‚Feedback‘ im Kontext von Störungen und Paradoxien in der menschlichen Kommunikation und verwendet dabei die bekannte Unterscheidung zwischen der negativen und positiven Verstärkung. Er definiert die beiden Bezeichnungen in Verbindung mit dem Konstrukt der Homöostasis. Während dabei negatives Feedback das Gleichgewicht in menschlichen Beziehungen entweder herstellen oder erhalten soll, reizt positives Feedback den „Ruhezustand“, stört das Gleichgewicht, regt zur Aktivität an und übt damit einen positiven, erweiternden Einfluss aus.²

Ohne einen voreiligen Schluss aus diesen wenigen Anmerkungen zu dem komplexen Wissensgebiet der menschlichen Kommunikation ziehen zu wollen, darf angemerkt werden, dass Gespräche über Unterricht in zweifacher Hinsicht wirken können:

¹ Watzlawick (2000), a.a.O., S. 50

² Vgl. Watzlawick (2000), a.a.O., S. 32

Sie stören den „Ruhezustand“, um zu „amplifizieren“ (Watzlawick), oder sie stellen das Gleichgewicht wieder her, wenn eine Person nicht von sich aus in der Lage ist, die bei ihr hervorgerufene Verunsicherung selbst abzubauen. Die Verantwortung, die Vorgesetzte oder befreundete Kollegen mit Beratungsaufgaben übernehmen, ist groß. Während in einem Falle A das Moment der Verunsicherung gerechtfertigt erscheint, kann im Falle B das den Ruhezustand anstrebende Gespräch dem Entwicklungsprozess einer Person dienen. Für beide Situationen gilt: Es sollte aufbauen und fördern. Miller verwendet wohl nicht zuletzt deshalb die Bezeichnung „konstruktives“ Feedback und empfiehlt einen offenen Kommunikationsstil, gegenseitiges Vertrauen sowie den achtsamen Umgang mit sich und anderen. Konstruktives Feedback verlangt von den Beratern partnerschaftliche, das Wissen der Lehrenden herausfordernde, nach Lösungen suchende Gesprächsformen.¹ Beraterinnen oder „kritische Freunde“ sollen sich in die Situation des Gegenübers einfühlen können, gleichzeitig aber auch bereit und in der Lage sein, informationsreiche und ehrliche Rückmeldungen zu geben.² Offenheit heißt dann allerdings auch, dass zum Beispiel ein Bruch in der Artikulation einer Stunde, Ironie des Lehrers gegenüber einer Schülerin vor der Klasse oder die fehlerhafte Darbietung eines fachlichen Inhaltes durchaus einer „Überhellung“ (Gadamer), also des klaren Ausdrucks im Gespräch bedürfen.

Auch der Empfänger der Rückmeldung ist verpflichtet, das Gespräch konstruktiv zu gestalten. Schulz von Thun hält es für angemessen, „wenn (er) seinen Teil der Verantwortung für seine Gefühle und Reaktionen übernimmt und sie nicht dem Sender allein aufbürdet.“³ Von dem Unterrichtenden wird erwartet, dass er sich auf das Gespräch einlässt, Rückmeldungen entgegennimmt und erkennt, dass die Unterrichtsqualität vor allem dann verbessert werden kann, wenn sich das Gespräch auf einer sinnvollen, die Kommunikation fördernden Ebene vollzieht.

Feedback regt zum Nachdenken an und erweitert das Verständnis für Unterricht. Es führt zu einer intensiven Reflexion über „Lernen als Wissenserwerb, Wissens-

¹ Vgl. Miller (1999), a.a.O., S. 124

² Vgl. Altrichter (1998), a.a.O., S. 84

³ Schulz von Thun (1997), a.a.O., S. 79

aufbau und Wissenstransfer, über die Bedingungen und die Wirksamkeit von Lehren und Lernen“¹.

Metakommunikation muss erlernt werden

„Wenn wir Kommunikation nicht mehr ausschließlich zur Kommunikation verwenden, sondern um *über* die Kommunikation selbst zu kommunizieren (...), so verwenden wir Begriffe, die nicht mehr *Teil* der Kommunikation sind, sondern (...) *von* ihr handeln.“² Es geht dabei vorwiegend um gestörte Kommunikation und die „Art, wie wir miteinander umgehen“³.

Drei Fälle aus der Berater-, Beurteilerpraxis illustrieren gestörte Kommunikation:

(1) Den Referendar, der die Landkarte, Atlanten, die Tafel, mehrere Folien, ein Landschaftsbild, die Lehrbücher und zwei Arbeitsblätter in seine Geographiestunde eingebaut hatte, traf die Bemerkung des Ausbilders, *weniger wäre mehr gewesen*, sehr hart. Er war mit der Beratung unzufrieden.

(2) Das Gespräch über Unterricht mit der Lehrerin verlief sachlich und in einer Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung. Sie weinte erst, nachdem sie erfahren hatte, dass ihre Leistungen mit einem „Befriedigend“ beurteilt werden. Es schloss sich ein „zweites“ Gespräch an, in dem wiederholt, begründet, argumentiert und einzelne Segmente des Unterrichts eingeschätzt wurden. Die Atmosphäre war gestört. Ihre Enttäuschung begründete sie mit ihrer Unzufriedenheit über Arbeitsbedingungen an ihrer Schule. Ein drittes ungeplantes Gespräch über die Situation fand mehr oder weniger zufällig in einer entspannten Atmosphäre etwa ein Jahr später statt.

(3) Die Beschwerde der Eltern richtete sich gegen den Unterrichtsstil des Lehrers. Eine Unterrichtshospitation durch die Schulaufsicht war geboten. In dem Gespräch über Unterricht erhielt der Lehrer ausreichend Gelegenheit, sich zu äußern. Vorsichtig formulierte Rückmeldungen des Schulaufsichtsbeamten wurden allerdings heftig zurückgewiesen. Der Beobachter hielt sich danach zurück und äußerte sich schließlich kaum noch.

Könnte in diesen Fällen die Kommunikation über ein länger zurückliegendes Gespräch weiterführen?

Nur selten kommt es in der Schulrealität zu einer zeitlich versetzten Aussprache über vorausgegangene Reflexionen, die aufgrund des Anlasses als verzerrt bezeichnet werden müssen. Dabei könnte das „Gespräch über Unterricht“ in sinnvol-

¹ Pabst (2000), a.a.O., S. 63

² Watzlawick (2000), a.a.O., S. 41 f. (Hervorhebungen bei Watzlawick)

³ Schulz von Thun (1997), a.a.O., S. 18

ler Weise Gegenstand einer metakommunikativen Betrachtung sein, aus der sowohl die Unterrichtende als auch der Berater zu weiterführenden Erkenntnissen gelangen. Metakommunikation behandelt die Art, wie eine Nachricht aufgenommen und warum auf eine besondere Weise reagiert wurde. Sie erörtert Missverständnisse oder Störungen und ebenso geglückte Komponenten, die der Zielsetzung, dem Verstehen der Sache und der Beziehung zwischen den am Gespräch beteiligten Personen dienen. Obwohl die Metakommunikation wegen ihres „befreienden Charakters“ oder ihrer Eigenschaft, Beziehungsstörungen beseitigen zu können, als die „Conditio sine qua non aller erfolgreichen Kommunikation“¹ betrachtet wird, vermochte sie sich im Feld der Unterrichtsentwicklung noch nicht im erforderlichen Maße zu etablieren. Schulz von Thun zeigt an Beispielen auf, dass explizite Metakommunikation noch unüblich und für viele ungewohnt ist, dabei könne sie doch die „Wahrheit der Situation“ fördern und kommunikative „Unbehaglichkeiten“ bereinigen, obgleich es keine Garantie dafür gebe, dass sie stets gelinge.²

Fortbildung auf diesem Gebiet erscheint geboten. Für entsprechende Veranstaltungen zum Thema Metakommunikation könnte folgende Bemerkung eines Ausbilders als Einstieg gewählt werden, die er in einer pädagogischen Konferenz zum Thema Unterrichtsevaluation vortrug:

„Ich habe nie Widerstände und Aversionen bei jungen Lehrkräften gegen meine Form der Beratung und Beurteilung feststellen können. Falls es in Einzelfällen zu Ungereimtheiten kommt, werden diese in der Seminargruppe besprochen.“

Auch wenn es sich bei der Vorgehensweise des Ausbilders ansatzweise um Metakommunikation handelt, bleibt zu bezweifeln, ob in der Seminargruppe Themen besprochen und bewältigt werden können, die sich mit individuellen Fehlern im pädagogischen Handeln, mit störenden Rahmenbedingungen an einer einzelnen Schule, mit der Berufsbiographie oder mit dem Selbstbild eines Referendars oder gar mit Beziehungsproblemen zwischen Ausbilder und einem Mitglied der Gruppe befassen.

¹ Vgl. Watzlawick (2000), a.a.O., S. 56

² Vgl. Schulz von Thun (1997), a.a.O., S. 92 f.

Da es sich bei dem Beispiel nicht um einen Einzelfall handeln dürfte, müssen die Themen „Feedback“ und „Metakommunikation“ stärker in den Problemhorizont von Beraterinnen, Beurteilern, befreundeten Lehrerinnen oder Aufsichtsbeamten gerückt werden, wenn das Gespräch über Unterricht im engen wie im weiteren Sinne erfolgreich gestaltet werden soll.

Ist symmetrische Kommunikation erstrebenswert?

Symmetrische Interaktion basiert auf Gleichheit, komplementäre auf Ungleichheit. Beruht die Beziehung der Interaktionspartner auf Gleichheit, ist ihr Verhalten als spiegelbildlich zu bezeichnen und ihre Interaktion ist daher symmetrisch. „Symmetrische Beziehungen zeichnen sich (...) durch Streben nach (...) Verminderung von Unterschieden zwischen den Partnern aus.“¹

„Dabei ist es gleichgültig, worin dieses Verhalten im Einzelfall besteht, da die Partner sowohl in Stärke wie Schwäche, Härte wie Güte und jedem anderen Verhalten ebenbürtig sein können.“² Folgt der Leser Watzlawicks Versuch, die Kommunikationsstrukturen in dem Drama „Wer hat Angst vor Virginia Woolf“ zu erhehlen, könnte er veranlasst werden, die symmetrische Interaktion als ungeeignetes Konstrukt für ein förderliches Gespräch abzulehnen. Die Dialoge zwischen dem Ehepaar Woolf eskalieren, weil keiner der beiden Partner bereit ist, die eigene auf Gleichberechtigung beharrende Position aufzugeben. Dagegen will das Gespräch über Unterricht fördern, helfen und vor allem entwickeln. Das fordert den Diskurs, der vor allem auf gegenseitiger Wertschätzung beruhen sollte.³

Die Chance zu einem konstruktiven Gespräch über Unterricht mit tendenziell symmetrischer Struktur kann dann nur darin bestehen, dass die Partner die Situation der Unterrichtsevaluation im Allgemeinen und die der Reflexion im Besonderen gemeinsam im Blick auf das Ziel der Unterrichtsentwicklung definieren.

Insofern bringen die Beteiligten nicht nur ihre eigenen Intentionen zum Ausdruck, sondern sie akzeptieren und reflektieren auch die ihres Gegenübers. Auf diese

¹ Watzlawick (2000), a.a.O., S. 69

² Watzlawick (2000), a.a.O., S. 69

³ Vgl. Schulz von Thun (1997), a.a.O., S. 165

Weise werden Interaktionsformen und -prozesse prinzipiell reversibel und bilden die Voraussetzung für das Lernen im Gespräch mit anderen. „In einer stabilen symmetrischen Beziehung sind die Partner imstande, den anderen in seinem Sein zu akzeptieren, was zu gegenseitigem Respekt und Vertrauen in den Respekt des anderen führt und damit zu einer realistischen gegenseitigen Bestätigung der Ich- und Du-Definitionen“¹. So gesehen, könnte eine stabile symmetrische Kommunikation als idealtypisches Lösungsmodell für das gelungene Gespräch über Unterricht gelten. „Ein System ist stabil in Bezug auf gewisse seiner Variablen, wenn diese innerhalb festgelegter Grenzen bleiben (...)“² und dem Erreichen gemeinsamer Ziele dient.

In der komplementären Kommunikation dagegen „ergänzt das Verhalten des einen Partners das des anderen, wodurch sich eine grundsätzlich andere Art von verhaltensmäßiger Gestalt ergibt“³. Komplementäre Interaktionen basieren auf Unterschiedlichkeiten, die sich gegenseitig ergänzen. Dabei nimmt ein Partner die so genannte primäre Stellung ein, der andere die entsprechende sekundäre (zum Beispiel: Lehrer-Schülerin, Ausbilderin-Referendar). Der eine erzieht, lehrt, vermittelt Wissen, der andere lernt, übt, wendet an. Diese Situation ist jedoch auch veränderbar. Ungleichheit muss nicht prinzipiell hierarchisch vorgegeben oder von dem jeweiligen Dienstalter der Beteiligten bestimmt sein, sie kann sich auch aus einem Gefälle im Wissensstand in einem bestimmten Gebiet ergeben. So ist eine Konstellation im Gespräch über Unterricht zwischen Experten und Novizen nicht dadurch festgeschrieben und also hierarchisch, dass die einen grundsätzlich die primäre, die anderen die sekundäre Rolle spielen.

Der Wechsel von der einen in die andere Position ist bei einem zielorientierten Gespräch über Unterricht – ob im Zwiegespräch oder im Team – nicht nur theoretisch möglich. So kann beispielsweise die Novizin ihr Unterrichtskonzept aufgrund neuer fachlicher oder erziehungswissenschaftlicher Entwicklungen referieren und vertreten, also die primäre Stellung einnehmen. Sie gewinnt ihre Schulleiterin, ihren Mentor und befreundete Kollegen dafür, die geplante Unterrichtsreihe unter diesen neuen Gesichtspunkten zu gestalten, zu beobachten, zu analysieren und

¹ Watzlawick (2000), a.a.O., S. 104

² Watzlawick (2000), a.a.O., S. 169

³ Watzlawick (2000), a.a.O., S. 69

zu besprechen. Unter diesen Voraussetzungen müsste die Lenkung sogar zeitweise abgegeben werden, fordern Bovet und Frommer, damit das Gegenüber die Möglichkeit hat, „seine Überlegungen darzulegen, zu entwickeln und fortzuführen“¹.

Watzlawick² nennt ein Beispiel, bei dem im Rahmen eines Forschungsprojektes ein Ehepaar eine bestärkende Beziehung durch ein freies Hin und Her zwischen Symmetrie und Komplementarität unterhalten konnte. Diese Variante ist für das Gespräch über Unterricht nicht grundsätzlich als unrealistisch abzulehnen. Allerdings wird die Umsetzung dieser wünschenswerten Konstellationen in der anlassbezogenen, der summativen Evaluation von Unterricht im Studienseminar und am Arbeitsplatz Schule durch die Rolle erschwert, in der sich Referendare oder Lehrerinnen zur Anstellung befinden. Ihre dienstliche Lage erlaubt es ihnen beispielsweise nicht, Definitionen zu Beratungs- oder Beurteilungssituationen, die sich gegenseitig ausschließen, zusammenzuführen, oder Widersprüchlichkeiten in den Auffassungen zwischen besichtigter Person und Berater über fachliche und didaktische Konzeptionen grundsätzlich auszugleichen. Selbst wenn das überzeugende Angebot von Seiten des Beobachters als echt und glaubwürdig wahrgenommen wird, bleibt im Hintergrund die institutionell geforderte Beurteilung. Sie weckt Misstrauen, und sie erschwert es den Beteiligten, einen konstruktiven symmetrischen Gesprächsstil und den erstrebenswerten Rollenwechsel durchzuhalten. Die Notwendigkeit zu prüfen und zu beurteilen, erzeugt Druck. Für die Interaktionspartner besteht aber trotz gegebener Positionsunterschiede selbst bei anlassbezogenen Unterrichtsbesichtigungen die Möglichkeit, den Wesenskern des Gespräches über Unterricht in einer gemeinsamen Sach- und Zielorientierung zu finden. Damit streben sie nach Verminderung von Unterschieden. Wer die Priorität seines Handelns darin sieht, die Unterrichtsqualität zu sichern und zu entwickeln, muss also zum Rollenwechsel bereit sein.

¹ Bovet/Frommer (2001), a.a.O., S. 49

² Vgl. Watzlawick (2000), a.a.O., S. 111

Folgte man dieser Betrachtungsweise, dann könnten kooperative Gesprächsformen nicht nur das von forschenden Lehrkräften initiierte Unterrichtsprojekt bestimmen, sondern mehr und mehr auch anlassbezogene Evaluationsformen beeinflussen.

Symmetrische und komplementäre Kommunikation wurde bisher an Beispielen der Beurteilungs- und Prüfungspraxis im Schuldienst beschrieben. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf schulische Handlungsvorhaben, die von Lehrkräften initiiert und gesteuert werden. Im Feld des forschenden Lernens bieten sich Chancen für Interaktionsformen, die dem Interesse der Qualitätsoptimierung dienen. Dazu gehört allerdings die Bereitschaft, Instrumente und Techniken aus dem Bereich der Forschung verstärkt zur Objektivierung der Auswertungsverfahren einzusetzen.

5.3.4 Techniken im Feld des forschenden Lernens, dargestellt am Interview

Um dem wissenschaftlichen Anspruch nach einem hohen Standard bei der Erhebung und Auswertung empirischer Daten zu entsprechen, setzt die qualitative Sozialforschung Methoden und Techniken ein, deren Tauglichkeit für die Forschung geprüft und weiterentwickelt wurde.

Inwieweit einzelne Verfahren auch zur Lösung von Alltagsproblemen der Schule genutzt und speziell auf die Unterrichtsreflexion und das forschende Lernen der Lehrerinnen und Lehrer übertragen werden können, soll exemplarisch an zwei Formen des qualitativen Interviews geprüft werden.

Beispiel 1: Das narrative Interview als Basis des Gesprächs über Unterricht

„Das narrative Interview nutzt die menschliche Fähigkeit zum freien Erzählen für die Gewinnung biographischen Materials. „Das zentrale Merkmal des narrativen Interviews bildet die ausführliche und ungestörte ‚*Stegreiferzählung*‘ des Befragten, zu der er oder sie durch eine offene Erzählaufforderung in Form einer Eingangsfrage angeregt wird.“¹

¹ Friebertshäuser (1997), a.a.O., S. 387 (Hervorhebung bei Friebertshäuser)

Das narrative Interview wurde von Fritz Schütze¹ entwickelt. Die folgende abstrakte Begriffsbeschreibung orientiert sich an Lamneks Kennzeichnung. Der Fokus ist auf die Unterrichtsevaluation gerichtet.

Der Unterrichtende wird in einem Gespräch aufgefordert, über den soeben erteilten Unterricht zu „erzählen“. Es wird erwartet, dass „die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation“² dargelegt werden. Ein besonderer Vorteil dieses Verfahrens liegt in der impliziten Interpretation des erzählten Lehrhandelns der Lehrkraft. Lamnek differenziert das Verfahren in fünf Phasen, die hier auf das Einzelinterview über eine konkrete Unterrichtsstunde übertragen werden:

- In einer Erklärungsphase informiert der Berater den Unterrichtenden darüber, worin der Sinn seiner „Erzählung“ gesehen wird.
- In der folgenden Hinführung zum Interview wird zwischen den Interaktionspartnern geklärt, unter welchen Aspekten erzählt werden könnte. Von Bedeutung ist der offene Eingangsimpuls, der als ‚erzählgenerierende Frage‘ verstanden wird und den Unterrichtenden an das Thema binden möchte. Der damit entstehende „Zugzwang“ soll zu einer realitätsgerechten, plausiblen Rekonstruktion der besichtigten Unterrichtsstunde beitragen.
- Es folgt die eigentliche Erzählphase, die erst dann beendet werden sollte, wenn der Befragte selbst dieser Meinung ist. Der Berater als Interviewer verharnt in der Rolle des Zuhörers, der das Gespräch aber durch gelegentliche Äußerungen und Gesten unterstützen darf.
- In der Nachfragephase können unklare Beiträge angesprochen werden.
- Zum Schluss des Interviews kann die Bilanzierungsphase folgen, die Fragen zur Motivation und zu den Intentionen des Lehrers klären soll.³

Die Funktion des narrativen Interviews besteht unter anderem darin, den Unterrichtenden zur ‚Preisgabe‘ immer neuer Informationen zu veranlassen, „wobei mit jedem Detail die Plausibilität der Erzählung steigt“⁴.

¹ Vgl. F. Schütze (1977)

² Lamnek (1995) Bd. II, a.a.O., S. 70

³ Vgl. Lamnek (1995) Bd. II, a.a.O., S. 72

⁴ Lamnek (1995) Bd. II, a.a.O., S. 72

Es wird davon ausgegangen, dass sich mit dem „Zugzwang zur Detaillierung“ der Wert der „Deutung“ erhöht. Unter Zugzwang dürfe nicht „autoritäres Verhalten“ von Seiten des Interviewers verstanden werden. Der Interviewstil, so betont Lamnek, sei neutral bis weich¹. Damit solle eine offene Gesprächsführung in einer kollegial-freundschaftlichen Atmosphäre ermöglicht werden.²

Für die Unterrichtsevaluation bietet sich bei diesem Verfahren die Form der naiven Beobachtung an. Der Berater geht zwar mit seinem pädagogischen Vorwissen, aber ohne gezielte Fragehaltungen an die Beobachtungsaufgabe heran.

Beispiel:

Eine Lehrerin sollte nach Ablauf ihrer Probephase zur Beamtin auf Lebenszeit ernannt werden. Sie konnte aber bis zum entsprechenden Termin ihre Unterrichtsqualifikationen in der Schule noch nicht bestätigen. Aufgrund einer befristeten Verlängerung der Probezeit intensivierte die Mentorin in Übereinstimmung mit der Lehrerin ihre Beratungsbesuche, um sie auf die abschließende Besichtigung durch einen Vorgesetzten vorzubereiten. Dabei ergab sich, dass die Lehrerin ihre fachlich-didaktischen Entscheidungen immer dann vehement rechtfertigte, wenn die Mentorin intervenierte oder alternative Vorgehensweisen vorschlug. Der Kommunikationsstil verzerrte sich dergestalt, dass die Beraterin den Versuch zu helfen schließlich aufgab.

Der gewichtige Anlass wäre bei der vorhandenen gegenseitigen Vertrauensbasis Grund genug gewesen, rechtzeitig ein narratives Interview zu führen, um die Ursachen vorhandener Probleme gegebenenfalls aufzudecken und gemeinsam vertretene Lösungsmöglichkeiten im Sinne eines Vertrages zwischen Lehrerin und Mentorin zu realisieren.

Ein solcher extremer Fall rechtfertigt auch die beträchtliche Mehrarbeit der Mentorin, die ein Transkript und eine Analyse erstellen sowie eine strukturelle Beschreibung und eine Textbetrachtung vornehmen muss. Das Ergebnis ihrer Auswertung wäre dann Grundlage des metakognitiven Gespräches über Unterricht mit der Lehrerin gewesen. Die Beteiligung einer von der Lehrerin gewählten dritten Person hätte überdies dazu beitragen können, unterschiedliche Perspektiven zu erheben und zu erörtern.

¹ Lamnek (1995) Bd. II, a.a.O., S. 72

² Vgl. Lamnek (1995) Bd. II, a.a.O., S. 74

Beispiel 2: Das problemzentrierte Einzelinterview als Grundlage der Beratung

Wenn ein befreundeter Kollege, der als Experte angesehen wird, einen Lehrer auf dessen Bitte im Unterricht beobachtet, begibt er sich insofern „vorbereitet“ in eine Beratungssituation, als er sein fachliches und didaktisches Wissen, seine praktischen Erfahrungen und die Kenntnisse, die er aufgrund der Lektüre des Planungskonzeptes gewonnen hat, mitbringt. Er ist keine „tabula rasa“, er betritt das soziale Feld, das er erkunden will, nicht „völlig theorie- und konzeptionslos“¹.

In dem problemzentrierten Interview, wird – ähnlich wie im narrativen Verfahren – dem Prinzip des Erzählens gefolgt. Dabei obliegt es dem Lehrer, die Bedeutung seines Lehrhandelns zu strukturieren. Der befreundete Kollege präsentiert die für ihn relevanten Aspekte zur Konzeption und seine Wahrnehmungen aus der realen Stunde nicht. Damit sollen verzerrende Einflüsse (Bias), die den Gedankengang oder das emotionale Befinden des Lehrers beeinträchtigen könnten, vermieden werden. Dabei bleibt selbst bei widerstreitenden Interessen oder Auffassungen seine implizite Theorie während des Interviews dem Lehrer gegenüber unausgesprochen. Ergeben sich Konfrontationen mit der Realität des Unterrichts und der Konstruktion der Bedeutung durch den Unterrichtenden, wird das Konzept erst im Anschluss an das Interview modifiziert und erneut an der Wirklichkeit gemessen.

Folgt man den Erläuterungen Lamneks zum Wesen des problemzentrierten Interviews, könnte die Erhebung unter Berücksichtigung der genannten Vorgaben in vier Phasen unterteilt werden:

- Am Anfang steht die Erzählung des Lehrers.
- Im zweiten Schritt erfolgt eine „allgemeine Sondierung“, die vom „facilitator“ stimuliert wird. Dessen Ziel ist es, den Lehrer zu einer detaillierten Beschreibung einzelner Planungs- und Entscheidungsmomente zu bewegen.
- Im dritten Abschnitt soll der befreundete Kollege versuchen, die narrativen Ausführungen des Lehrers nachzuvollziehen. Dabei kann er dessen Äußerungen wiederholen, sie also zurückspiegeln, und auf diese Weise sondieren, ob er seinen Gesprächspartner richtig verstanden hat. Dieser wiederum erhält dadurch die Möglichkeit, die Beiträge seines Gegenübers zu

¹ Lamnek (1995) Bd. II, a.a.O., S. 75

bestätigen oder zu modifizieren. Eine weitere Form dieser speziellen Sondierung besteht darin, den Lehrer mit Widersprüchen oder Ungereimtheiten in seiner Erzählung zu konfrontieren. Dabei muss der Experte sehr vorsichtig vorgehen, da gerade die unverzerrte Interaktion, das Verstehen-Wollen des Lehrhandelns, die Transparenz und die Stimmigkeit der Aussagen zum Gelingen eines Gespräches beitragen. Es würde deshalb auch schon genügen, Verständnisfragen zu stellen, um zu präzisen Antworten zu gelangen.

- Im vierten Schritt kann der Berater „ad hoc-Fragen“¹ zu einzelnen Unterrichtssequenzen oder -situationen einbringen, die von dem Unterrichtenden selbst noch nicht angesprochen wurden.

Zur Datenerfassung dient in den meisten Fällen ein Tonbandgerät. Die Aufzeichnungen werden transkribiert. Der befreundete Kollege fertigt zudem ein Postskript an.

Die Auswertung der Daten führt von der „methodischen Kommentierung“, die sich mit der Textart und der spezifischen Wortwahl des Lehrers befasst, bis zur Interpretation. Sie ist im vorliegenden Beispiel von dem Berater zu vollziehen. In Forschungs- oder Schulprojekten sind die Daten von den Mitgliedern des Teams voneinander unabhängig auszulegen, gemeinsam zu diskutieren und soweit zu systematisieren, dass die „typischen Handlungsmuster“ des Lehrers hervortreten.² Das Ergebnis der Datenerhebung und -auswertung aus dem Einzelinterview bildet danach die empirisch gewonnene Grundlage für das Gespräch über Unterricht zwischen dem Lehrer und dem „facilitator“, dem Unterstützer.

Exkurs: Reaktionen auf eine begründete Empfehlung

Der Vorschlag, das qualitative Interview als Grundlage für das Gespräch über Unterricht zu nutzen, wurde in einem Forschungskolloquium³, an dem Lehramtsstudentinnen, Referendare und Lehrkräfte teilnahmen, kritisch ausgewertet. Die Einwände der kompetenten Gruppenmitglieder (Diplomanden, Doktoranden), die über praktische Erfahrungen im Umgang mit dem Interview und mit dem Verfahren der

¹ Vgl. Lamnek (1995) Bd. II, a.a.O., S. 76

² Vgl. Lamnek (1995) Bd. II, a.a.O., S. 77 f.

³ Forschungskolloquium an der Universität Kassel, SS 2002

Unterrichtsbesichtigungen verfügten, lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

- (1) Wenn wissenschaftliche Systematik die Praxis des Alltages zu überdecken drohe, trage dies nicht zu Verbesserungen für die Unterrichtsentwicklung bei.
- (2) Es sei zu bezweifeln, ob das erhoffte Ergebnis eines Gespräches den Aufwand der Datenerhebung und -auswertung lohne und zudem von denjenigen zu leisten sei, die Unterrichtsbesuche im Schuldienst nur als mehr oder weniger großen Pflichtteil ihres umfangreichen Aufgabenfeldes betrachteten, weitere dienstliche Belastungen also schlicht für nicht erfüllbar hielten.
- (3) Jegliche Form der Bewertung transkribierter Befunde sei „tabu“ (Für das Beispiel zum problemzentrierten Interview waren ursprünglich eine Schulleiterin und eine Lehrerin zur Anstellung als Rollenträger gewählt worden).
- (4) Bestehe ein hierarchisches Gefälle zwischen den jeweiligen Interaktionspartnern, könne nicht von der für die Unterrichtsentwicklung notwendigen symmetrischen Kommunikation ausgegangen werden. Sei keine Gleichstellung bei den Gesprächspartnern gegeben, könne das Interview sogar als belastend empfunden werden, weil sich einerseits die Lehrperson dem Gegenüber aufgrund des narrativen Charakters des Interviews öffne, etwas von sich gebe (Aspekte der Selbstoffenbarung¹), ihre Offenheit andererseits genutzt werde, ihre Lehr- und Erziehungstätigkeit zu bewerten.
- (5) Der Einsatz des qualitativen Interviews sei jedoch für jene Fälle zu erwägen, wo Lehrkräfte im Rahmen eines von ihnen selbst initiierten Schulprojektes ein unterrichtliches Problemfeld erhellen und zur Lösung von Alltagsproblemen gelangen wollten.
- (6). Es müsse aber garantiert werden, dass die Inhalte des Interviews nicht in die Hände von Unbeteiligten gelangten.

Angesichts dieser gerechtfertigten Kritik muss es einerseits als Wagnis betrachtet werden, das qualitative Interview als Instrument zur Unterrichtsreflexion im Schulalltag einzusetzen. Andererseits bieten die Erhebungs- und Auswertungstechniken des qualitativen Interviews ein inhaltsreiches Inventar zur Analyse und Reflexion natürlicher Unterrichtssituationen, das dazu beitragen könnte, Gespräche auf eine dem gegenseitigen Verständnis dienende Basis zu stellen. Der Einsatz des qualitativen Interviews ist gleichwohl dann als kontraproduktiv abzulehnen, wenn es wie verkürzte Beurteilungskataloge zum Kontrollinstrument degeneriert und damit seinen Sinn verliert.

Entscheiden sich eine Lehrerin und ihre Mentorin oder ein Team von Lehrkräften

¹ Vgl. Schulz von Thun (1997), a.a.O., S. 14

für einen Versuch mit dem Interview, dann sind folgende auf den vorausgegangenen Exkurs bezogene Gesichtspunkte zu beachten:

(zu den Punkten 1 und 2) Für Herrmann und Höfer gilt die Grundregel: „Die Instrumente der Evaluation und ihr Einsatz müssen praktikabel sein und dürfen die Beteiligten nicht überfordern.“¹ Und Frommer warnt: „Die zur Ermittlung von Daten eingesetzten Instrumente sind vielfältig und häufig so kompliziert, dass sie die Möglichkeiten, die eine Schule oder ein einzelner Lehrer hat, weit übersteigen“².

Das qualitative Paradigma erlaubt es jedoch, die gewählte Methode den bestehenden Bedingungen des alltäglichen Milieus anzupassen. Es sind demnach praktikable Formen zu finden, die auf den typischen Fall zu übertragen sind, ohne dass dabei grundlegende Merkmale des Instruments verworfen werden; denn für Beraterinnen und Berater oder für befreundete Kollegen sind diese Techniken vor allem Hilfen zur wissenschaftsorientierten Bewältigung ihres Auftrages und für das konstruktive Gespräch über Unterricht im Sinne der Ausführungen zur symmetrischen Interaktion. Sie werten die erhobenen Daten aus, sie strukturieren Texte und gewinnen weiterführende Erkenntnisse. Unterschiedliche Sichtweisen können dann bei vorausgegangener individueller Analyse der Daten gemeinsam interpretiert werden. Der Lohn des ‚Aufwandes‘ liegt darin, dass jene Momente des Unterrichtsgeschehens gültig erfasst werden, die es in dem sinnerschließenden Gespräch über Unterricht zu behandeln gilt.

(zu 3) Es geht nicht um Fälle, in denen Leistungen beurteilt werden. Das Interview wird dort überlegt eingesetzt, wo aufgrund seiner Auswertung ein individuelles Problem gelöst oder wo im Rahmen der Lehrerforschung besondere pädagogische Interessen verfolgt werden sollen. Stellen die mitwirkenden Lehrkräfte fest, dass zuverlässig das behandelt wird, was für die Unterrichtenden relevant ist, darf vermutet werden, dass diese Technik im Rahmen des forschenden Lernens am Arbeitsplatz Schule fakultativ Anwendung findet.

(zu 4) Soll Unterrichtsentwicklung nicht nur Schlagwort bleiben, so argumentiert Miller, ist ein prinzipielles Umdenken bei den Umgangsweisen in Ämtern, Schulen und Klassenzimmern nötig. Er meint damit den Abbau hierarchischer Strukturen

¹ Herrmann/Höfer (1999), S. 30, zitiert nach Frommer (2001), a.a.O., S. 30

² Frommer (2001), a.a.O., S. 29

einerseits und den Aufbau kooperativer Formen andererseits¹. Die Chance dazu bieten das forschende Lernen und der freundlich kollegiale Austausch der Lehrerinnen und Lehrer bei Unterrichtsprojekten. Wie am Beispiel des Interviews aufgezeigt, können Techniken der qualitativen Sozialforschung dazu beitragen, diese Aufgaben zu erfüllen.

(zu 5) Ethische Regeln müssen die Zusammenarbeit zwischen den Interaktionspartnern an der Schule ordnen. Diese Bedingung ermöglicht es, das qualitative Interview auf seine Wirksamkeit für eine bestimmte Handlungssituation zu befragen. Wird vermutet, dass ethische Regeln, dass persönliche Gefühle verletzt werden, ist vom Einsatz des Instrumentes abzusehen.

Fazit: Das qualitative Interview als Grundlage der Reflexion über Unterricht

Grundsätzlich darf davon ausgegangen werden, dass qualitative Interviews mit Lehrkräften verbale Daten zum Erziehungs- und Lehrhandeln hervorbringen, die – korrekt ausgewertet – eine Basis für das Gespräch über Unterricht sein können. Die Techniken des narrativen, problemzentrierten oder des Leitfaden-Interviews lassen sich bedingt und unter Beachtung bestimmter Vorgaben an den Lernorten „Studienseminar“ und „Schule“ einsetzen. Vor allem im Rahmen eines von Lehrkräften realisierten Schulprojekts könnten sie jedoch ein hilfreicher Bestandteil eines Designs zur Unterrichtsentwicklung vor Ort sein.

Forschend lernenden Lehrkräften bietet das qualitative Interview die Chance, den Sinngehalt ihres Unterrichts offen zu legen, Zweifel oder Überzeugungen einzubringen, eigene „personenzentrierte“ fachliche und didaktische Auffassungen transparent zu gestalten, Emotionen nachzugeben oder biographische Gesichtspunkte einfließen zu lassen. Die erzählende Rekapitulation und die Rekonstruktion des Erziehungs- und Lehrhandelns sind unter diesen Gesichtspunkten als Mittel zu sehen, die sich auf Probleme zentrieren, Lösungsmöglichkeiten offerieren und damit Handlungsalternativen eröffnen.

Das gemeinsame Gespräch über Unterricht der Lehrpersonen mit der befreundeten Kollegin oder dem Coach erfolgt nach der Auswertung des Interviews struktu-

¹ Vgl. Miller (1999), a.a.O., S. 29

riert auf der Basis von Befunden. Dergestalt transparente Gesprächsgrundlagen erhöhen die Glaubwürdigkeit der Interpretation sowie der im Gespräch entwickelten Alternativen, die in den nachfolgenden Unterrichtsstunden realisiert werden sollten.

Das qualitative Interview könnte in seinen unterschiedlichen Formen und Ausprägungen somit wesentlich dazu beitragen, Aversionen der Lehrenden gegen das herkömmliche Verfahren der Unterrichtsevaluation abzubauen. Darüber hinaus erscheint es als geeignetes Instrument, Unterrichtsentwicklung im Schulumilieu zu fördern, weil mit ihm Einstellungen, Erfahrungen und Befindlichkeiten der befragten Personen zur Sprache kommen, weil Einsichten über den persönlichen Erziehungs- und Lehrstil und die personenbezogene Didaktik der Unterrichtenden gewonnen und angemessene Hilfen von den Beratern angeboten werden können.

Wenn es der Sinn des Gespräches über Unterricht ist, die Interaktionspartner zu ermutigen, Wirklichkeit gemeinsam zu konstruieren, dann verringern empirisch erhobene und hermeneutisch ausgelegte Daten jene Verzerrungen, die mit unangemessener „Subjektivität“, mit „Beliebigkeit“ oder mit „immanenter Unterrichtstheorie“ negativ gekennzeichnet werden. Das Interview wird nicht um seiner selbst willen, sondern mit dem Ziel eingesetzt, das Handeln anderer zu verstehen, Problembereiche zu erhellen, Handlungsalternativen zu erörtern und zirkulär zu realisieren.

Einen Zugang zu dieser Technik bieten in Fortbildungsveranstaltungen maskierte Transkriptionen qualitativer Interviews, die verdeutlichen, wo Beratung und Hilfe ansetzen müssen und wo realer Unterricht verbessert werden kann.

Mit Blick auf die Schulwirklichkeit muss allerdings anerkannt werden, dass die in pädagogischen Konferenzen auch von Lehrerinnen, Lehrern und Ausbildern geäußerten Bedenken gegen das Instrument nicht zu Unrecht bestehen. An einem Grundsatz muss trotzdem festgehalten werden. Datenerhebung und -erfassung erfolgen im Schulumilieu in unterschiedlicher, vielfältiger, oft wenig fundierter Form. Professionelle Unterrichtsentwicklung durch forschend lernende Lehrer bedarf einer an der Wissenschaft orientierten Grundlage. Schulische Handlungsvorhaben, beginnend beim gegenseitigen kollegialen Besuch in der Klasse des Anderen bis hin zum Projekt eines Jahrgangsteams, sollten nicht nur die übergreifenden

Merkmale formativer Evaluation mit ihren Grundmustern (z. B.: Aktions-, Reflexionsspirale), sondern auch adäquate Techniken immanent sein, die überlegt eingesetzt zu Erkenntnissen über den Gegenstand Unterricht führen. Dabei ist dem Beziehungsaspekt in der Interaktion besondere Aufmerksamkeit zu widmen.

5.3.5 Beziehungsdidaktik: Kommunikation heißt Inhalt und Beziehung

Bei dem Versuch, Kommunikation zu definieren, formuliert Watzlawick „hypothetisch kalkulierend“ pragmatische Axiome¹. Eine der grundlegenden Eigenschaften der Kommunikation liegt für ihn und seine Mitautoren auf den Aspekten von Person und Sache in einer Kommunikationssituation. Er stellt fest: Der Inhalt von Mitteilungen erweist sich zunächst vor allem als Information. Die Botschaft enthält jedoch einen weiteren Gesichtspunkt, nämlich einen Hinweis darauf, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger verstanden haben möchte². Watzlawick schließt: *„Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist.“* „Der Inhaltsaspekt vermittelt die ‚Daten‘, der Beziehungsaspekt weist an, wie die Daten aufzufassen sind“.³

Überträgt man Watzlawicks Axiom auf das Gespräch über Unterricht, lautet die Frage: Lassen sich Sachdaten von einem Berater klar und verständlich mitteilen, ohne dass er gleichzeitig Botschaften aussendet, die zum Ausdruck bringen, was er von seinem Gegenüber hält, ob er ihn schätzt und akzeptiert oder ihn bevormundet und nicht ernst nimmt?⁴ Zur Illustration des Problems, wird noch einmal eine These Elliotts angeführt: Um den Erfolg des „Ford-Teaching-Projekts“⁵ nicht zu gefährden, bezog er sich im Dialog über Unterricht in erster Linie auf die Praxis und nicht auf den Praktiker.

Seine Annahme lautet: “The more teachers perceive classroom observers as researchers rather than evaluators, the greater their ability to tolerate losses of self-esteem.”

¹ Watzlawick (2000), a.a.O., S. 50 ff.

² Vgl. Watzlawick (2000), a.a.O., S. 53

³ Watzlawick (2000), a.a.O., S. 55 und 56 (Hervorhebungen bei Watzlawick)

⁴ Vgl. Schulz vonThun (1997), a.a.O., S. 13

⁵ Vgl. Kapitel 4, Abschnitt 4.2.1: Elliott: Der Ausbau der Fähigkeit zur Selbstreflexion

Dazu führt er aus: "For our teachers an 'evaluator' ascribes praise and blame and allows few rights of reply. The 'researcher' role we tried to adopt focused on the practice rather than the practitioner. We tried to set our appraisals of practice in a context of dialogue with the teacher. Within this role teachers tended to perceive us as non-judgemental. Our refusal to ascribe blame helped at least some teachers to tolerate the gaps between aspirations and practice."¹

Der Begründung Elliotts zu seiner These ist insoweit zu folgen, als sie den Zielen der Aktionsforschung bei größeren Projekten gilt, die von unabhängigen Wissenschaftlern geleitet werden. Für sie als ‚researcher‘ ist es forschungslogisch betrachtet ‚sinnvoll‘ und ‚technisch‘ eher möglich, den Fokus ihres Interesses vor allem auf das Unterrichtsgeschehen und nicht so sehr auf die Lehrperson zu richten – es sei denn, der Forschungsgegenstand ist das Verhalten von Lehrern. Doch selbst dann, wenn der Forscher explizit keinen Tadel erteilt und die Praxis „in a context of dialogue with the teacher“ erörtert wird, lässt sich Watzlawicks Axiom nicht außer Kraft setzen.

Diese Annahme gilt umso mehr, je enger sich die Positionen des Prüfers (evaluators) und des Beraters (researchers) im Schuldienst in einer Person ineinander verflechten. Das Eingehen auf den von einer Lehrerin ausführlich erarbeiteten, wohl durchdachten Unterrichtsentwurf und auf die Umsetzung in einer konkreten Stunde berührt bei aller Sachbezogenheit während des Gespräches immer auch den Menschen, also die von der Lehrperson erbrachten Leistungen, ihre Gefühle und ihre Identifikation mit dem von ihr gestalteten Gegenstand. Interaktion enthält also immer auch einen Beziehungsaspekt.

Trotz dieses Widerspruchs kann Elliotts These insofern akzeptiert werden, als sie mit der Zielvorstellung vom „observer as researcher“ und der Erörterung (appraisal) der Praxis im Kontext eines Dialoges mit der Lehrkraft die Ansätze enthält, mit denen schulinterne Unterrichtsentwicklung im Sinne der formativen Evaluation und der interkollegialen Beratung erst sinnvoll wird. Experten als Berater, befreundete Lehrerinnen, der Researcher oder Facilitator sind dabei Mitglieder eines Projekt-Teams und Partner im Gespräch über Unterricht. Es gehört zu ihrer Aufgabe, den Fokus auf den Sachaspekt zu richten und dabei die Kommunikation zwischen den Partnern nicht zu verzerren.

¹ Elliott (1996), a.a.O., S. 37

Damit allein ist die Tatsache, dass in einem Gespräch über Unterricht mit den Sachinformationen auch Du-Botschaften gesendet werden, nicht aufgehoben. Es bedarf der Offenheit, der Niveaugleichheit und – verallgemeinernd formuliert – der kommunikativen Kompetenz; denn Kommunikation meint Verständigung, sie folgt dem Prozess des wechselseitigen Mitteilens und Teilnehmens der Gesprächspartner, sie soll zum Verstehen beitragen, erhellen, auch überhellen, Zweifel beseitigen, einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit definieren und sich im Verständnis der Wissenschaft der Wahrheit nähern. Aus der Kommunikation heraus entfalten sich Denkansätze und Handlungsalternativen, die dem Lehrenden, dem Berater oder dem am Prozess beteiligten Team in gleicher Weise von Nutzen sein können.

Kommunikative Kompetenz im Gespräch über Unterricht zeigt sich danach für alle Beteiligten darin, dass die jeweils unterrichtende Lehrkraft erst recht dann als vollwertiges Mitglied im Prozess behandelt und ernst genommen werden muss, wenn befreundete Kollegen beispielsweise ein Disziplinproblem in einer bestimmten Klasse lösen oder Lehrergruppen in einem größeren Schulprojekt gemeinsam Unterricht evaluieren wollen; denn nicht nur die Appelle von Vorgesetzten, auch die eines Kollegiums können verletzend sein, bemerkte eine Teilnehmerin nach einem Vortrag zum Thema „Aktionsforschung“.

Das Miteinander an der Schule konstruktiv gestalten

Auf die Notwendigkeit, dem Beziehungsaspekt an den Schulen und im Unterricht wegen des rasanten gesellschaftlichen Wandels mehr Aufmerksamkeit zu schenken als dies zur Zeit der Fall sei, weist Reinhold Miller in seinem Buch „Beziehungsdidaktik“ eindringlich hin. Guter Unterricht sei heute mehr denn je abhängig von konstruktiven Verbindungen. Wenn die Schule sich den neuen gesellschaftlichen Anforderungen stellen wolle, dürfe sie den Aspekt der Beziehung zwischen den in ihr agierenden Personen nicht vernachlässigen. Ausgehend von Watzlawicks These zum Inhalts- und Beziehungsaspekt in der Kommunikation und aufbauend auf den Grundgedanken des Konstruktivismus entfaltet er seine Vorstellungen zu einer Beziehungsdidaktik, die sowohl das Lehrer-Schüler Verhältnis als auch die Umgangsformen zwischen den Lehrerinnen und Lehrern im Sinne einer

sich entwickelnden Schule „aktualisiert“. Beziehungsdidaktik befasst sich „mit der bewussten und systematischen Wahrnehmung, Beobachtung und Reflexion von Verhaltensweisen von Personen innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen (Mikroebene), mit der Klärung von Haltungen und Einstellungen, mit der Vermittlung beziehungsrelevanter Inhalte, mit der Erörterung ethischer Fragen und mit Lernen in adäquaten ‚Übungsfeldern‘ (...) des Beziehungslernens im *gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang* (Makroebene).

Ihr Ziel ist es, „die Einzelnen in ihrem Selbst zu stärken, die Beziehungen untereinander entwicklungsfördernd, belastungsarm, stress-reduziert und sozialverträglich (...) zu gestalten (...).“¹

Die Begriffsbestimmung und ihr Bezug zur Reflexion von Unterricht:

(1) Die wesentlichen Kennzeichnungen der „Beziehungsdidaktik“ gelten sowohl für die Lehrer-Schüler-Ebene als auch für das Verhältnis zwischen Lehrpersonen in ihrem Berufsfeld. (2) Die Bezeichnung enthält eine Beschreibung und eine Aufgabe: Vor allem jene Elemente der Beziehungsdidaktik, die sich auf das Verhalten und das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht, auf das Vermitteln von Inhalten und das Lernen in adäquaten Übungsfeldern beziehen, gelten auch für Kommunikationssituationen im Kontext der Unterrichtsreflexion. Sie sind entwicklungsfördernd (formativ) und belastungsarm zu gestalten.

Guter Unterricht kann von den Lehrenden nur dann erteilt werden, wenn konstruktive Beziehungen zwischen ihnen und den Lernenden bestehen², konstatiert Miller. Dieser Setzung ist eine weitere hinzuzufügen: Formative Unterrichtsevaluation fördert die Lehrenden und stärkt ihr Selbstwertgefühl nur dann, wenn die Beziehungen in der Kommunikation zwischen den Interaktionspartnern als stimmig und konstruktiv bezeichnet werden können.

Die beiden Konditionalsätze bedingen bei den Beratenden und den Beratenen zugleich kommunikative und soziale Kompetenzen wie Wahrnehmungs- und Vereinbarungsfähigkeit, Empathie, Klarheit oder Flexibilität: Sie sind Voraussetzungen für ein aufbauendes Gespräch über Unterricht, dessen Funktion es sein soll, weiterführende Erkenntnisse zu gewinnen.

¹ Miller (1999), a.a.O., S. 65 (Hervorhebungen bei Miller)

² Vgl. Miller (1999), a.a.O., S. 8

Der Beziehungsebene im Verhältnis zum Sachaspekt in einer Unterrichtsbesprechung ein höheres Gewicht als bisher beizumessen, heißt mehr Symmetrie und weniger Hierarchie, fordert die Anerkennung der Lehrerinnen und Lehrer als Fachleute für Unterricht und verlangt weniger Instruktion, beispielsweise in Form einer Vorgabe ‚produktorientierter‘ oder ‚technologischer‘ didaktischer Konzepte.

Aus konstruktivistischer Perspektive betrachtet, ist das angenommene Gefälle zwischen den Interaktionspartnern zu nivellieren, sind die Rollen der jeweils Unterrichtenden und der Beratenden zu überdenken: Mehr Symmetrie heißt: Erstere „konstruieren ihre Wirklichkeit und ihr Wissen selbst“¹, sie müssen ihren Unterricht plausibel gestalten, ihn selbst organisieren und damit prinzipiell selbst verantworten, letztere aber vermeiden es weitgehend, Kolleginnen und Kollegen zu instruieren und zu bestimmen. Sie regen vielmehr an, geben Impulse und lassen wissenschaftliches Wissen als Orientierungshilfe im Sinne einer „dialogischen Begleitung“ (Miller) in das Gespräch über Unterricht einfließen.

Das Streben nach einer weitgehend unverzerrten dialogischen Analyse ist demnach für die Unterrichtsentwicklung deshalb von immenser Bedeutung, weil nach konstruktivistischer Auslegung davon auszugehen ist, dass sich sowohl die jeweils Unterrichtenden als auch die Beratenden ihre eigene Wirklichkeit (über Unterricht) konstruieren, und Erkenntnis damit subjektgebunden ist. Im Prozess der dialogischen Analyse, im Diskurs über Unterricht, kommt es somit darauf an, aus „unterschiedlichen Wahrnehmungen eine gemeinsam konstruierte Wahrheit“² zu finden. Diskurs wird verstanden als der gedachte Fall herrschaftsfreier Kommunikation, als Instanz der Kritik unreflektierter Normen, als selbstreflexives Medium, das (hier) den Unterrichtsprozess problematisiert und das erfolgreiche Metakommunikation fördern soll.

Die Umsetzung dieser Vorstellung von einem Gespräch über Unterricht könnte entscheidend zum Erfolg des Verfahrens beitragen. Der Kernsatz könnte in Anlehnung an Miller lauten: Bei der gemeinsamen Auslegung einer beobachteten Unterrichtsstunde geht es darum, „in Kontakt mit anderen Wirklichkeiten zu treten

¹ Miller (1999), a.a.O., S. 55 [(Miller bezieht die Aussage auf die Lernenden (Schüler))]

² Miller (1999), a.a.O., S. 51 (Hervorhebungen bei Miller)

und zu sinnvollen und auch notwendigen Vereinbarungen und Übereinstimmungen der verschiedenen Wirklichkeiten zu kommen“¹.

5.3.6 Ein Resümee: Das konstruktive Gespräch als Wesenskern der Unterrichtsevaluation im Kontext des forschenden Lernens

Die Ausgangsfrage zu diesem Kapitel lautete: Auf welche Weise kann das Gespräch über Unterricht zum Abbau von Aversionen der Lehrerinnen und Lehrer gegen Beobachtungs- und Analyseverfahren beitragen und sich als dialogische Analyse zum Wesenskern einer gegenstandsnahen, erfolg- und ertragreichen Reflexion entwickeln? Auf der Suche nach einer Antwort wurden Charakteristika der qualitativen Sozialforschung, der Hermeneutik und der Kommunikationstheorie einschließlich der Beziehungskomponenten auf ihre Bedeutung für die Unterrichtsevaluation untersucht. Aus der Auswahl von Theorien zum Objektbereich ‚Gespräch‘ konnten Merkmale abgeleitet werden, die den Erfolg der dialogischen Analyse wesentlich mitbestimmen:

(1) Das gegenseitige Aushandeln der Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Wissenschaftler und Untersuchungsgegenstand in der Unterrichtsforschung sowie beim forschenden Lernen zwischen den Lehrenden und den Beratenden, die Dokumentation des Konstitutionsprozesses von Wirklichkeit, die analytische Rekonstruktion und das verstehende Nachvollziehen sind zentrale Anliegen des Teilelements ‚Gespräch‘ in der Unterrichtsevaluation. Das Ergebnis besagt, dass die am Interaktionsprozess Beteiligten an der Konstruktion von Wirklichkeit und an der Aushandlung von Situationsdefinitionen gleichberechtigt mitwirken. Im Gespräch sollen Sinnzusammenhänge und Strukturen des Lehr- und Lernhandelns in der sozialen Situation, die den Unterricht kennzeichnet, entdeckt, erhellt, beschrieben und verstanden werden.

(2) Das Verstehen-Wollen ist der Gegenstand der Hermeneutik. Verständigung vollzieht sich im Gespräch. Die Funktion des Gespräches liegt im Austausch der Interaktionspartner über das beobachtete Lernen, Lehren und Interagieren im Regelunterricht. Ihr Sinn ist es, das Unterrichtsgeschehen zu erfassen und auszulegen.

¹ Miller (1999), a.a.O., S. 56 f.

(3) Die Ziele des Ausbaus individueller unterrichtlicher Handlungskompetenzen und der übergreifenden Theoriegenerierung aus Alltagssituationen, die eine Abgrenzung zum Laborversuch darstellen, fordern eine praktikable theoretische Grundlegung; denn die Resultate eines Projektes zur Unterrichtsentwicklung müssen gleichwohl nachprüfbar und zuverlässig, gleichzeitig aber auch praktisch tauglich sein, wenn ihr Aussagewert gesteigert und generalisiert werden soll. Allerdings muss das methodische Instrumentarium an die reale Eigenart des individuellen Untersuchungsobjektes „Unterricht“ am Lernort Schule angepasst werden. Diese Forderung impliziert, dass in besonderen Fällen auch aufwändige Erhebungsmethoden und -techniken, wie zum Beispiel das qualitative Interview oder die teilnehmende Beobachtung, dann einzusetzen sind, wenn es darauf ankommt, das Gespräch auf eine tragfähige Basis qualitativ erhobener Daten über beobachteten Unterricht zu stellen, um zu fundierten intersubjektiv überprüfbaren Ergebnissen zu gelangen.

(4) Die dosierte Nutzung wissenschaftlicher Instrumente in Schulvorhaben erhöht nicht nur die Gültigkeit und die Güte gewonnener Befunde, schafft nicht nur Transparenz über Unterrichtstheorien und -konzepte innerhalb einer Kollegengruppe, sondern wird – langfristig betrachtet – in ihrem Sog auch anlassbezogene Formen der Unterrichtsbeobachtung und -auswertung mitbestimmen. Die wissenschaftliche Fundierung schulischer Entwicklungsarbeit mahnt somit die Veränderung einer oft unbefriedigenden Praxis in der traditionellen Unterrichtsauswertung an. Sie zeigt auf, was im Sinne der Theorie des Alltages modifiziert werden muss, wenn das Ziel einer von Lehrkräften getragenen Unterrichtsentwicklung am Lernort Schule erreicht werden soll.

Für die Gültigkeitsprüfung im Feld der Unterrichtsarbeit werden Kriterien der ökologischen und der kommunikativen Validierung, der Stimmigkeit und der Intersubjektivität eingesetzt. Der Wunsch von Lehrerinnen und Lehrern nach einer „vollkommenen“ Objektivität lässt sich nicht erfüllen. Die Annäherung an das Ideal wird im Prozess der Analyse angestrebt. Subjektivität relativiert sich in ihrer Betrachtung aus unterschiedlichen Perspektiven und bewegt sich auf objektive Analysestandards zu.

Reflexion vollzieht sich im Gespräch über Unterricht. Verstehen ergibt sich aus einer Spiralbewegung und führt vor allem dann zum Gewinn neuer Erkenntnisse, wenn die Gesprächsprozesse durch konstruktive Formen des Feedbacks angeregt werden. Rückmeldungen verhelfen zum Perspektivenwechsel und zu neuen Einsichten, sie erleichtern Veränderungen von eingeschliffenen Verhaltensweisen. Offenes, authentisches Feedback in einem Diskurs, der auf gegenseitiger Wertschätzung beruht, fördert positive Beziehungen und entwickelt kritisches und affirmatives Verhalten gleichermaßen.

Die Suche nach Erkenntnissen aus Alltagssituationen setzt die „positive“ symmetrische Kommunikation zwischen den Partnern voraus. Kooperative und reversible Interaktionsformen bietet vorwiegend der Diskurs in einer Gruppe gleichberechtigter Personen. Diese Konstellation könnte die ideale Lösung für eine effektive Unterrichtsevaluation durch lebenslang lernende Lehrerinnen und Lehrer sein.

In anlassbezogenen, summativen Formen der Unterrichtsbesprechung herrschen – administrativ bedingt – hierarchische Strukturen vor. Daraus ergibt sich die Forderung nach einem Mehr an Kooperation, an Symmetrie und an komplementären Gesprächsstilen. Letztere in dem Sinne, dass Novizen dann die Führungsrolle übernehmen, wenn sie selbst neue wissenschaftliche Erkenntnisse oder eigene Erfahrungen in das Gespräch über Unterricht einbringen können.

Die Chance für ein konstruktives Gespräch besteht darin, dass die Partner die Situation während der Reflexion im Blick auf das Ziel der Unterrichtsentwicklung übereinstimmend definieren. Metakommunikation kann dazu beitragen, Transparenz herzustellen, konstruktive Beziehungen zwischen Interaktionspartnern aufzubauen und Gesprächssituationen erfolgreich zu gestalten. Dem Aspekt der Beziehung ist im Verhältnis zur Sachebene in einer Unterrichtsbesprechung ein höheres Gewicht als bisher beizumessen, denn positive Beziehungen können das Gespräch in kritischen Analysesituationen entlasten.

These

Die Leit-These dieser Untersuchung ist zu vervollkommen:

Unterrichtsoptimierung durch forschendes Lernen der Lehrerinnen und Lehrer lässt sich über eine neue Kultur der Unterrichtsevaluation stimulieren und in den Schulen etablieren.

(1) Adaptionen und Transformationen qualitativer Methoden und Techniken für schulische Praxisforschung erhöhen die Qualität der Entwicklungsarbeit. Kenntnisse über wissenschaftliche Vorgehensweisen sowie Anwendungshilfen führen zu einer theoretischen Fundierung schulischer Handlungsvorhaben.

(2) Hermeneutische Verfahrensweisen schaffen in Verbindung mit kommunikationstheoretischen Kategorien die Grundlagen für die Verständigung über Unterricht zwischen Interaktionspartnern.

(3) Im Grundmuster des Reflexions-Aktions-Kreislaufes kommt dem Teilelement „Gespräch über Unterricht“ eine immense Bedeutung zu. Der Königsweg zum erfolgreichen Lehr- und Erziehungshandeln führt über den Diskurs im formativen Evaluationsprozess.

Kapitel 6

6.0 Unterrichtsevaluation und forschendes Lernen im Beruf

Zusammenfassung: Die aus Studien, Forschungsbefunden und Praxiswissen abgeleiteten Folgerungen zu den Themen Evaluation und Unterrichtsentwicklung werden zusammengefasst und in einem Leitfaden thesenartig verdichtet (Teil I).

Aus den Folgerungen haben sich im Vergleich zu traditionellen Verfahren neue Handlungsmöglichkeiten ergeben, die zum Erwerb professionellen Wissens und zur Gestaltung schulischer Handlungsvorhaben beitragen können (Teil II).

Auf Referaten basierende Erörterungen zu den Themen „Können und Wissen“, „Aktionsforschung“ und „Projektplanung“ stellen Gestaltungsideen für Lehrer, Ausbilder und Schulleitungen dar und vermitteln Eindrücke aufgrund der Reaktionen von Adressaten (Teil III).

6.1 Intentionen und Vergegenwärtigung der behandelten Dimensionen

Intentionen

Die Idealvorstellung lautet: Lehrerinnen und Lehrer sollen Unterricht für Schülerinnen und Schüler sinnhaft, effizient, handlungsorientiert und motivationsfördernd gestalten und dabei den Wandel in den Bildungsanforderungen – zum Beispiel im Gefolge von PISA – aufnehmen und berücksichtigen. Prozessbezogen formuliert heißt die Aufgabe: Lehrkräfte sichern die Qualität des eigenen und fremden Unterrichts selbständig oder gemeinsam mit internen und externen Beraterinnen und Beratern, die neue Gedanken in die Schule tragen, eingefahrene Routinen aufbrechen und bei der Projektplanung und -realisierung helfen.

Das bedeutet erstens, dass die professionellen Kompetenzen der Lehrenden im Hinblick auf Unterrichtsevaluation nicht nur ergänzt, sondern auch praktisch herausgefordert werden müssen. Das besagt zweitens, dass Lehrerbildung und Fortbildung mit Unterrichtswissenschaft im Sinne forschenden Lernens verknüpft werden müssen. Mit dieser Absicht wurde das Verfahren von Aktion und Reflexion aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und geprüft.

Die Analyse ergab: Bedeutsame wissenschaftliche Ansätze weisen Gemeinsamkeiten auf, die sich bei der Betrachtung von Unterrichtsevaluation wie in einem Brennpunkt sammeln.

Die alternativen Entwürfe sollen zunächst traditionelle Formen der Unterrichtsbeobachtung und Reflexion verändern, die Kluft zwischen Theorie und Praxis verringern und die Furcht der Betroffenen vor Überprüfungssituationen relativieren.

Sie sollen die Lehrenden darüber hinaus dazu motivieren, sich beruflich weiterzubilden. Hinter diesen Vorstellungen steht letztlich als Richtziel, dass sie als Experten für Unterricht ihre beruflichen Situation autonom untersuchen und aus empirisch gewonnenen Daten auch Handlungstheorien (grounded theories¹) entwerfen, mit deren Hilfe die Qualität ihres Unterrichts verbessert werden kann.

Rekurs: Unterrichtsentwicklung durch Praxisforschung

(1) Die Exploration neuerer und modifizierter wissenschaftlicher Befunde und Studien ergab Anhaltspunkte, die – verbunden mit Erfahrungswissen – zu einem prozessorientierten, leistungsfördernden Verständnis von Selbst- und Fremdevaluation im Rahmen der Weiterentwicklung des Unterrichts durch Lehrpersonen beitragen können.

(2) Eine solche Erfolgserfahrung ist Voraussetzung für die Akzeptanz des Verfahrens der Unterrichtsevaluation durch die Schulpraktiker.

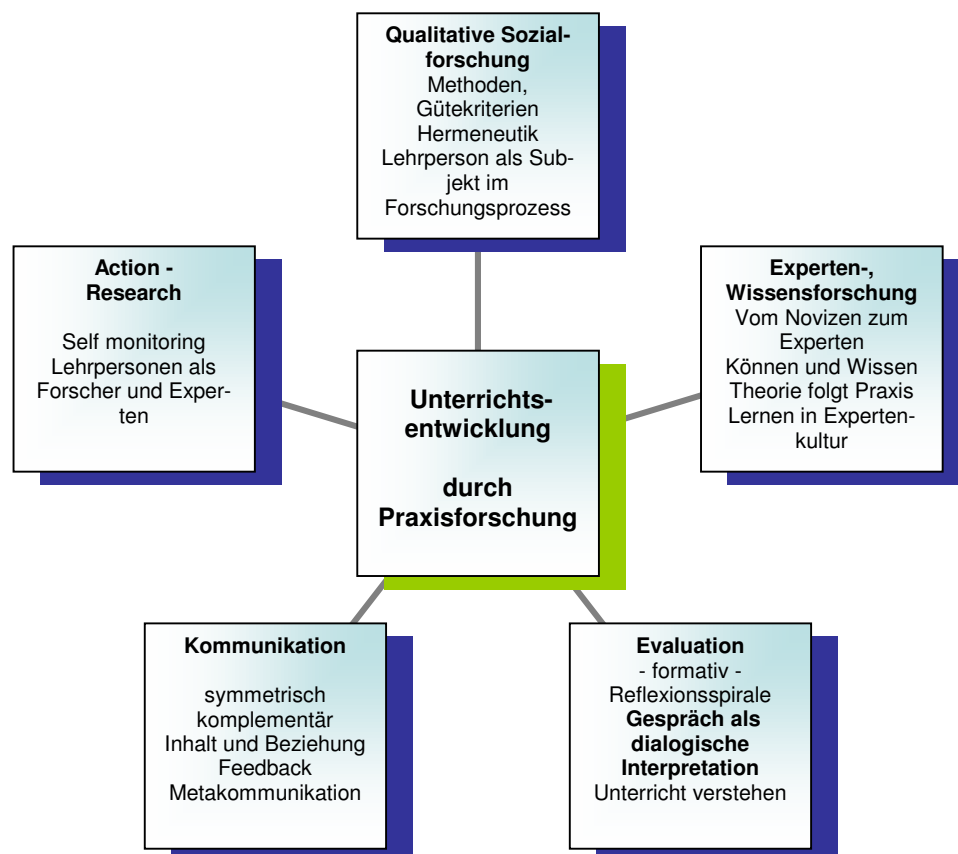
(3) Es geht also darum, dass Lehrerinnen und Lehrer am Lernort Schule, das Aus- und Fortbildungspersonal, die Schulleitungen und die Schulaufsicht das formative Verfahren der Unterrichtsevaluation in seinen je gewählten Varianten als wissenschaftliches Instrument zur Unterrichtsoptimierung anwenden. Dieses Verfahren ermöglicht, Unterricht an der Schule erfahrungsbasiert und gegenstandsnah zu evaluieren, Handlungskompetenzen zu erweitern, Unterrichtsprobleme zu lösen oder fachliche und didaktische Innovationen einer Bewährungsprobe zu unterziehen. Es ebnet den Weg zu Erkenntnissen, die auf praktischen Erfahrungen fußen, und bietet konkrete Hilfen für den Regelunterricht. Die im Prozess der Evaluation von Unterricht gewonnenen Befunde sollen die Lernbemühungen der Schülerinnen und Schüler unterstützen und ihre Lernerfolge vergrößern.

Kernfragen der Unterrichtsevaluation betreffen die Methode der Reflexion und die dialogische Interpretation von Unterricht: Welche Veränderungen müssen an der traditionellen Unterrichtsanalyse vorgenommen werden, damit Reflexion von Aktion als fundiertes Evaluationsinstrument für die Erforschung des Alltagsunterrichts

¹ Grounded theory: Methode nach Glaser/Strauß, um aus empirischen Daten induktiv eine Theorie zu entwickeln. Die Theorie entsteht (...) aus der sozialen Realität. Vgl. Lamnek Bd. I (1995), a.a.O., S. 274

angenommen wird? Wo finden sich die Schwächen, die zu reduzieren sind, und in welchen Bereichen bieten sich Möglichkeiten, das Verfahren so zu verändern, dass es bei den Anwendern eine größere Anerkennung erfährt?

Um Antworten zu erhalten, wurden Aspekte der qualitativen Sozialforschung, Forschungsbefunde der Action Research, Theoreme zur Expertenforschung, zum Verhältnis zwischen Wissen und Können, zur Kommunikationstheorie und zum Gespräch über Unterricht beschrieben und auf ihre Relevanz für den Gegenstand der Untersuchung befragt. Als ein Ergebnis kann festgehalten werden, dass die untersuchten wissenschaftlichen Ansätze richtungsweisende Auslegungen, Konzeptionen und Leitgedanken vorstellen, die sich in ihren Zielrichtungen, Methoden und Grundgedanken in dem Gegenstandsbereich „Unterrichtsentwicklung durch forschendes Lernen“ verbinden.



Die Abbildung 6.1 veranschaulicht die für Unterrichtsevaluation und forschendes Lernen relevanten wissenschaftlichen Ansätze.

Die aus den einzelnen disziplinären Positionen gewonnenen Perspektiven werden als alternative Vorgehensweisen charakterisiert und thesenartig in einem Leitfaden dargestellt (Teil I), an Praxisbeispielen illustriert (Teil II) und von Adressaten kritisch kommentiert (Teil III).

Dabei wird kein geschlossenes Konzept entworfen, weil zwar Änderungen empfohlen, Bezüge zu bewährten unterrichtstheoretischen Ansätzen, zum Beispiel die didaktische Analyse nach Klafki, die Unterrichtsplanung als Sprachlernsituation nach Boettcher oder der handlungsorientierte Ansatz nach Jank und Meyer, in das veränderte Verfahren einbezogen werden sollen. Dargestellt werden begründete Thesen, Perspektiven und Anwendungsmuster, deren Relevanz dann im Schulumilieu selbst Schritt für Schritt zu erproben, zu bestätigen und zu stabilisieren ist.

Teil I

6.2 Alternative Evaluationsformen zur Unterrichtsentwicklung im Schuldienst

Ein Leitfaden Anforderungen, Empfehlungen, Anwendungsfelder

In das vorliegende Konzept gehen die angeführten Positionen aus der Sozialwissenschaft, der Kognitionsforschung und zur Lehrerforschung, die Befunde fremder und eigener Projekte zur Unterrichtsentwicklung sowie berufsbiographische Erfahrungen ein.

Der Leitfaden ist nicht als ‚Rezept‘, als eindeutig gemeinte Anweisung für das Handeln bei Schulprojekten zu verstehen, die der Unterrichtsentwicklung dienen. Er soll jedoch informieren, begründen, eine Richtung angeben und Möglichkeiten zu seinem Ausbau anzeigen. Es handelt sich um den Versuch, zwischen dem allgemeinen Wissen von Theorien und situativen Bedingungen der Praxis auf einer mittleren Ebene der Abstraktion zu vermitteln.¹ Auch wenn der Leitfaden im vorliegenden Stadium keinen Anspruch erhebt, ‚Typus‘ zur Praxisforschung am Lernort Beruf zu sein, so stellt er doch eine Wissensform dar, „die es der Praxis erlaubt,

¹ Vgl. Herzog (2003), a.a.O., S. 387

Anschluss an die Wissenschaft zu finden, und der Wissenschaft, Einfluss auf die Praxis zu nehmen“¹.

Der Versuch, die unterschiedlichen Bezüge in einem „Leitfaden“ zu vereinigen, führt zu Redundanzen und Doppelungen, die sich aus der „Triangulation“ der Gegenstandsbereiche ergeben.

6.2.1 Unterrichtsentwicklung ist die Aufgabe aller Lehrkräfte

Rekurs: Aus dem gesellschaftlichen Wandel ergibt sich die Notwendigkeit der steten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Unterricht. Angestrebt werden lebendigeres Wissen und tieferes Verständnis. Das Ziel setzt voraus, dass der jeweilige Entwicklungsstand und das Lern- und Leistungsvermögen der Lernenden sowie die Beziehungs- und Interaktionsebene zwischen Schüler und Lehrperson berücksichtigt und beachtet werden.

Aus Erkenntnissen zur Schulentwicklung ist für den Unterricht zu folgern:

- (1) Nicht einzelne Beamte der Schulleitung oder der Aufsichtsbehörde treiben die Entwicklung voran, sondern die lernende Organisation Schule selbst muss in die Lage versetzt werden, die Verantwortung für die Qualität ihrer Arbeit zu tragen.
- (2) Für die Unterrichtsentwicklung ist die Einsicht bedeutsam, dass Schulpraktiker die Experten für Unterricht sind. Sie tragen in Partnerarbeit oder im Team wesentlich zur Qualitätssicherung ihres Tätigkeitsfeldes bei. Bei ihren schulinternen Handlungsvorhaben werden sie von den Hochschulen, der Schulaufsicht, dem Studienseminar und den Fortbildungseinrichtungen durch evaluative Rückmeldungen und methodische Begleitung unterstützt. Hinter dieser genuin pädagogisch-partizipativen Sicht steht die Erkenntnis, dass „guter“ Unterricht auch und gerade von den Lehrenden definiert werden kann. Grundlagen zur Bewältigung des Auftrages bilden prozessorientierte didaktische Theorien und aktuelle Deutungen des Begriffs ‚guter Unterricht‘.
- (3) Die Forderung nach lebenslangem Lernen findet hier eine Entsprechung. Idealtypisch formuliert heißt dies: Lehrkräfte unterschiedlichen Alters bilden sich weiter, weil sie intrinsisch motiviert sind, weil sie die Bedeutung des Gelernten in der funktionalen Verwertbarkeit, im Nutzen für den Alltag sehen, weil sie dem Verlust

¹ Vgl. Herzog (2003), a.a.O., S. 296

alltagspraktischer und theoretischer Entwicklungen entgegensteuern, weil sie ihren beruflichen Status verbessern oder einfach „guten Unterricht“ erteilen wollen.¹

These

Entwicklungsarbeit am Unterricht wird nicht ausschließlich von der Wissenschaft, sondern gemeinsam mit Praktikern am Lernort Schule geleistet. Qualitätsverbesserung wird verstanden als Assessment, als „cooperative activity between professionals“².

Ebenen der Verständigung zwischen Forschenden und reflektierenden Praktikern sind Unterrichtstheorien und Unterrichtserfahrungen.

„Damit wird (...) die aktive und ausschlaggebende Rolle des erwachsenen Subjekts in den Bildungsprozess aufgenommen.“³ Die Forderung nach lebenslangem Lernen findet Berücksichtigung.

6.2.2 Unterrichtsevaluation: Die methodische Grundlage, die Aktions-, Reflexionsspirale und forschend lernen mit Methode

Selbst- und Fremdevaluation

Rekurs: Metakognition über realen Unterricht ist ein wissenschaftliches Verfahren, das es ermöglicht, besonders schwierige Aufgaben in Angriff zu nehmen, Handlungsprobleme zu lösen und dabei Aktionen zu analysieren sowie Planungs- und Entscheidungshilfen zu erarbeiten. Die Akzeptanz evaluativer Verfahren durch das Schulpersonal hängt wesentlich davon ab, dass bei der Präsentation von Unterricht und seiner Analyse hierarchische Strukturen abgebaut werden und Gleichwertigkeit der Gesprächspartner angestrebt wird.

These

Lehrerinnen und Lehrer als Experten für das Handeln im Schulalltag können im kollegialen Verfahren der Selbst- und der Fremdrelexion sowohl ihre eigenen Lehrkompetenzen verbessern als auch generell zur Unterrichtsoptimierung beitragen. „Augenhöhe“ trägt zum Beratungserfolg bei.

¹ Vgl. Barz/Tippelt (2003) a.a.O., S. 332 ff.

² Green/Smyser (1995), a.a.O., S. X

³ Brödel (1998), a.a.O., S. 23

Unterrichtsevaluation als Aktions- und Reflexionsspirale

Rekurs: Die Vorstellung von Aktion und Reflexion als Kreislauf fordert ein prozessuales Vorgehen durch Analyse und Rekonstruktion von Unterrichtsabläufen. Das Ziel ist in erster Linie die Verlebendigung von Sinngehalten. Damit kommt ein Kreislauf in Gang, der über die bloße Formulierung einer Idee für den nachfolgenden Unterricht hinausreicht.

Thesen

1. Die im Schuldienst übliche Besichtigung und Auswertung einer Einzelstunde trägt nur bedingt zur Unterrichtsentwicklung bei. Höheres Verstehen entfaltet sich in der Reflexionsspirale. Erst wenn Alternativen und Empfehlungen zum Lehrhandeln in Folgestunden einer Bewährungsprobe unterzogen, interpretiert und modifiziert werden, bildet sich neues professionelles Wissen, vergrößert sich das Können von Lehrpersonen und ergeben sich tragfähige Befunde.
2. Evaluation ist doppelt ausgerichtet: summativ und formativ. Prozessorientierten fördernden Evaluationsformen soll am Lernort Schule verstärkt entsprochen werden. Studienseminare, Schulbehörden und Schulen müssen sich bewusst sein, dass die isolierte Beratung zu einer Einzelstunde dem Zielgedanken der Förderung nicht oder nur mit Einschränkung entspricht.

Forschend lernen mit Methode

Rekurs: Als Spezialisten für das vom Arbeitsalltag determinierte Lehrhandeln und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler verfügen Schulpraktiker über das Potential und die Fähigkeit, den eigenen Unterricht und den anderer Lehrkräfte zu interpretieren. Wollen sie ihre eigene Erziehungs- und Unterrichtspraxis im Selbstlernprozess erforschen, benötigen sie allerdings ein angemessenes wissenschaftliches Instrumentarium. Sie werden es dann aktiv nutzen, wenn sie es als notwendig und praxistauglich für die eigene Lehrkompetenz, dass heißt besonders für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler, anerkennen.

Für das Ziel, Praxis weiter zu entwickeln, erweisen sich die Methoden des qualitativen Paradigmas als gegenstandsnahe und zweckdienliche wissenschaftliche Instrumente. Sie bieten ein Repertoire an Techniken, die Praktikerinnen und Praktikern einen Zugang zum Aufgabenfeld „Unterrichtsentwicklung“ eröffnen,

- weil sie der realen Situation des Unterrichtsalltages weitgehend entgegenkommen und messtheoretische Schwierigkeiten reduzieren, ohne jedoch empirisch-statistische Verfahren auszuklammern,
- weil sie sich an die vorgefundene Wirklichkeit anpassen lassen und somit zu innovativen Handlungsvorhaben am Lernort Schule ermutigen,
- weil valide Gütekriterien den Aussagewert der erhobenen Befunde erhöhen und damit auch das Selbstwertgefühl der forschenden Praktiker steigern,
- weil aufgrund des hermeneutischen Vorgehens, dem Deuten, dem Sinnerkennen und dem Verstehen in der Reflexion über Unterricht eine zentrale Bedeutung zuerkannt wird und
- weil mit wissenschaftlichen Methoden und Techniken die Furcht der Lehrenden vor Beratern mit einseitig ausgerichteten, unausgesprochenen (tacit), „impliziten“ Unterrichtstheorien relativiert und Objektivitätsdefizite auf Dauer minimiert werden.

Thesen

1. Die Forderung an die Lehrkräfte aller Schulformen und -stufen, eigenen und fremden Unterricht zu evaluieren, heißt, dass ihnen Kenntnisse über relevante wissenschaftliche Methoden im Studium sowie an den Lernorten Studienseminar und Schule vermittelt werden müssen.
2. Die Anwendung von Methoden und Techniken des qualitativen Paradigmas fundiert die Entwicklungsarbeit zum Lehr- und Lernhandeln an den Schulen theoretisch. Sie führt zu einer wissenschaftsorientierten Unterrichtsanalyse, vor deren Hintergrund der Sinn spezifischer Planungs- und Entscheidungsmomente erschlossen und Handlungsmotive verstanden werden können.

Einschränkung: Anwendungsbeispiele aus der „Action-Research-Bewegung“ verschweigen nicht den erhöhten Arbeitsaufwand, der bei der Datenerhebung und -auswertung zu leisten ist. Dagegen stehen aber Ergebnisse, die ein Mehr an Gültigkeit und Objektivität und vor allem ein Mehr an personenbezogenen, gleichzeitig aber auch generalisierbaren Erkenntnissen über das Lehren, Lernen und Interagieren im Unterricht aufweisen.

6.2.3. Theoretische Ansätze und Positionen: Erwerb von Expertise sowie von Können und Wissen im Lehrhandeln

Rekurs: Richtungsweisende Erkenntnisse der Schulforschung und ihrer Bezugswissenschaften geben dem Bemühen um die Qualität des Unterrichts deutliche Impulse. Lernen durch Beobachtung und Imitation, durch die Reflexion von Ereignissen und ‚Vorfällen‘ und ihre Rückübersetzung in neue Aktionen sind wesentliche Resultate der Versuche, das Verhältnis von Wissen und Können neu zu definieren.

Wissenschaftliches Wissen und Anleitung sind zur Ausübung des Lehrberufes unverzichtbar. Know that ist notwendig zur Gestaltung und zur Reflexion von Unterricht. Die Expertenforschung bestätigt aber erst recht die Dignität der im Regelunterricht erworbenen Erfahrungen.

Für Unterrichtspraxis und Theorie ergeben sich daraus folgende Grundsätze:

1. Lehrerinnen und Lehrer erwerben Expertise in beruflichen Alltagssituationen.
2. Das Lernen in einer Expertenkultur bildet professionelle Fähigkeiten aus.
3. In Handlungsvorhaben erweitern Anfänger, Fortgeschrittene und Könnner einer Schule gleichermaßen ihre Kompetenz, weil sie weitgehend gleichberechtigt an der Definition von Situationen und der Konstruktion von Wirklichkeit mitwirken.
4. Die enge Verzahnung von Praxis und der „ihr folgenden“ Theorie minimiert das in der Dilemmaanalyse¹ aufgeworfene Theorie-Praxis-Problem, baut Aversionen der Lehrenden gegen Methoden der Unterrichtsanalyse ab und trägt dazu bei, dass sie sich neuen Ideen öffnen und ihren Theoriehorizont erweitern.

Diese Befunde stimulieren a) die Bewegung der Lehrerforschung, mildern b) das „Theorie-Praxis-Problem“ am Lernort Schule und stützen c) die Auffassung vom lebenslangen Lernen der Lehrenden.

Thesen

(1) Die Schule ist der Ort, an dem Praxis und Theorie für Anfänger und Routiniere gleichermaßen vermittelt werden. Sie muss deshalb zukünftig verstärkt Unterrichtssituationen im Rahmen der internen Fortbildung anbieten, in denen die Lehrenden ihre persönlichen Wahrnehmungsweisen und handlungsleitenden Vorstel-

¹ Vgl. Kapitel 3, Abschnitt 3.3.3 Das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis

lungen realisieren, mit bekanntem und neuem wissenschaftlichen Wissen verbinden und aufgrund der gewonnenen Erfahrungen erweitern.

(2) Neue wissenschaftliche Sichtweisen fordern Studienseminare aller Lehrämter, Fortbildungseinrichtungen und Schulaufsicht zur Überprüfung der gegenwärtigen Gestalt der Unterrichtsbeobachtung und -analyse heraus.

Lehrkräfte sind Experten für den Unterricht

Rekurs: Lehrerinnen und Lehrer verfügen über pädagogisches, fachliches und didaktisches Wissen, besitzen Erfahrungen über die Unterrichtsorganisation, über die Unterrichtsziele und -inhalte und das Lernverhalten, die Motivation und über die besonderen Schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler. Sie vereinigen diese Kenntnisse mit ihrem Wissen, ihrem Handeln und einer holistisch erworbenen Intuition zu einem kognitiven Stil der Praxis.

Regelwissen und Erfahrungen aus dem alltäglichen Handeln im Unterricht erweitern die Kompetenz der Lehrenden. Der Erwerb professioneller Fähigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen erfolgt sukzessive und führt von der Stufe der Anfänger über die Stufen der Fortgeschrittenen bis hin zur Expertise in einem eng mit der Praxis verbundenen Selbstlernprozess.

Aus diesem Vorgang begründet sich die Legitimation der Schulpraktiker zur aktiven, forschenden Arbeit am Gegenstand Unterricht. Dabei gilt: Nicht nur Experten, auch Anfänger im Schuldienst können in symmetrisch und komplementär gestalteten Interaktionssituationen weiterführende Impulse zu Fachfragen, zu Erziehungsstilen oder Lehr- und Lernformen geben. Beispiel: „Kontext-freies“ Regelwissen einer Referendarin verbindet sich mit Erfahrungswissen fortgeschrittener Praktiker zu „verändertem“ Unterricht.

Dieser Ansatz stützt die folgende **These**:

Lehrkräfte sind Experten für die zu untersuchenden Fragen zur Qualitätssicherung von Unterricht. Sie sind nicht mehr überwiegend als Objekte zu betrachten, sondern als impulsgebende, forschend lernende und selbständig agierende Praktiker im Feld der Unterrichtsentwicklung (Subjektorientierung). Ihr *knowing how*, *knowing that* und das *tacit knowing* erweisen sich als unentbehrlich für erfolgreiches Lehren und Lernen.

6.2.4 Der Königsweg zur erfolgreichen Unterrichtsentwicklung führt über den Diskurs

Rekurs: Das Verstehen-Wollen ist der Gegenstand der Hermeneutik, ihr Ziel der Gewinn neuer Erkenntnisse. Hermeneutik strebt höheres Verstehen an. Kriterium ist die Aufarbeitung der im Material gegebenen Widersprüche in der gefundenen Interpretation. Grundlagen bilden Beobachtungsdaten, ihre Analyse und das den Sinn einer Aktion erschließende Gespräch. Dem Dialog liegen Aufzeichnungen zugrunde. Aus ihnen ergeben sich Argumente und Auffassungen, die zu erörtern sind.

Das Gespräch nützt dann der Unterrichtsverbesserung, wenn der Wesenskern einer Unterrichtsstunde erfasst wird, wenn ein Austausch und eine Verständigung zwischen den Interaktionspartnern über das beobachtete Geschehen im Sinne einer Konstitution von Wirklichkeit zustande kommt, wenn persönliche Lehrstile gewürdigt und gemeinsam neue praxisrelevante Erkenntnisse gewonnen, angewandt, geprüft und perspektivisch zu pädagogischen, fachlichen, didaktischen Kategorien erweitert werden.

Feedback regt zum Nachdenken an, verhilft zum Wechsel der Perspektive, erweitert das Verständnis für Unterricht infolge einer intensiven Reflexion und ermutigt zu Innovationen.

Explizite Metakommunikation über Unterricht nähert sich der „Wahrheit der Situation“ und vermag kommunikative „Unbehaglichkeiten“ zu bereinigen.

These

Die Bedeutung von „Feedback“ und „Metakommunikation“ für die Unterrichtsevaluation muss betont in den Problemhorizont von Beratern, Beurteilern und befreundeten Lehrpersonen, aber auch von bisher sollensmäßig davon abgesetzten Schulleitern und Aufsichtsbeamten gerückt werden, um das Gespräch über Unterricht erfolgreich zu gestalten.

Soll der Diskurs über Unterricht tatsächlich zum Gewinn berufsrelevanter Erkenntnisse beitragen und zu Innovationen führen, sind Bedingungen kommunikationstheoretischer Vorgaben (z. B. Symmetrie) zu beachten, die sich – auf Dauer gese-

hen – nur scheinbar gegen die vertikale Einflussnahme der Schuladministration in einem Kontext wenden, der prinzipiell herrschaftsfreie Kommunikation erfordert.

Thesen

1. Anzustreben ist ein Diskurs, in dem die Interaktionspartner mit „logischer Notwendigkeit“ von einer Vorstellung zur anderen fortschreiten. Die Reduzierung vertikaler Instruktion infolge der gleichberechtigten und mitverantwortlichen Teilnahme und Gestaltung aller an einem Handlungsvorhaben Beteiligten wird als realisierbar betrachtet (researcher, nicht evaluator). Die Involviertheit¹ der Beratenden ist konstitutiver Bestandteil des Verfahrens. Aufgrund einer Niveaugleichheit der Partner im Gespräch wird Offenheit hergestellt und gemeinsames Lernen ermöglicht.
2. Kommunikationsstile, die sich dem möglichst gleichberechtigten Diskurs nähern, sind in ihren fördernden, konstruktiven Varianten dann unabdingbare Charakteristika des Gesprächs über Unterricht, wenn das gegenseitige Aushandeln der Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Lehrenden, dem Facilitator² und dem erforschten Gegenstand das gemeinsame Interesse bestimmen soll.
3. Der Beziehungsebene ist im Verhältnis zum Sachaspekt in einer Unterrichtsbesprechung ein höheres Gewicht als bisher beizumessen. Diese Forderung gilt sowohl für das forschende Lernen im Rahmen schulinterner Projekte als auch für anlassbezogene Besichtigungen von Unterricht. Begriffe wie „kollegial“, „partnerschaftlich“, „beratend“, „nach Lösungen suchend“, „reversibel“ sowie „Wertschätzung“ und „Empathie“ kennzeichnen den Gesprächscharakter.

¹ Die Involviertheit des Forschers (Beraters) in den Forschungsprozess sei ein unumgebar und notwendiger Faktor der Ergebnisproduktion. „Der Lösungsweg, den die ‚Quantitativen‘ mit einer immer weitergehenden Instrumentalisierung der Erhebungsmethoden beschreiten, sei ein falscher, weil er die Abhängigkeit der Methode vom zu untersuchenden Gegenstand und die substantielle Verstrickung des Forschers (Beraters) in den Prozess der Untersuchung leugne. Vgl. Lamnek 1995, Bd. I, S. 13 (Klammerausdrücke R. A.).

² „In allen Fallstudien hat sich gezeigt, dass der facilitator in seiner Doppelfunktion des unterstützenden und herausfordernden „kritischen Freundes“ entscheidend dazu beiträgt, das Ziel eines Selbsterforschungsprozesses zu erreichen.“ Kroath (1991), a.a.O., S. 233

6.2.5 Die Beratungspraxis aus der Perspektive ausgewählter Theorien – Die Rolle der Beraterinnen und Berater

Rekurs: Berater, neutrale Beobachter oder Facilitators sind von großer Bedeutung in der Aus- und Fortbildung. Ihre Aufgabe besteht unter anderem darin, die Praxis der Lehrenden zu begleiten, Rückmeldungen und Impulse zu geben oder zur Selbstbeobachtung anzuregen.

Es muss ihnen darum gehen, unterschiedliche Wahrnehmungen zu einer realen Unterrichtsstunde über die gemeinsame Konstruktion der Wirklichkeit zu deuten. Nicht der Anspruch auf die ‚eine eigene Wahrheit‘, sondern erst die Tolerierung anderer Sichtweisen schafft die innere Bereitschaft beim Gesprächspartner für sinnvolle Veränderungen in seiner Unterrichtspraxis.

Diese Intentionen verfolgen auch Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Schulleitungen und Aufsichtspersonen, die allerdings nicht nur Beratungs-, sondern auch Beurteilungspflichten zu erfüllen haben – und mit der Benotung ein Dilemma produzieren.

Das wiederum steht dem Ansatz der Lehrerforschung entgegen. Beratung in prozessbegleitender Form in die schulinternen Handlungsvorhaben zu integrieren, bietet dagegen die Chance, das Dilemma aufzulösen.

These

Formen der gegenwärtigen Beratungs- und Beurteilungspraxis im Schuldienst sollten aufgrund von Erkenntnissen der Kognitionsforschung (Konstruktivismus, Experten- und Wissensforschung) überprüft, neu durchdacht und modifiziert werden.

Rückblickende Begründung der These:

(1) Der Pädagogische Konstruktivismus definiert Lernen als einen selbstorganisiert ablaufenden Aneignungsprozess, bei dem Interventionen zwar Lernen im Subjekt auslösen, angestrebte Strukturveränderungen aber weder determinieren noch instruieren¹. Es geht um den Erwerb von reflexivem Wissen, das die Formen und Ebenen der Aneignung und Verschränkungen steuert. Nicht in erster Linie

¹ Vgl. Arnold, R./Schüßler, I. (1998), S. 3-18, zitiert nach Pabst, J., a.a.O., S. 55

Informationen sind entscheidend beim Erwerb von Lehrkompetenz, sondern die Konstruktion und Aneignung von altem und neuem Wissen.

Der Aufbau professioneller Fähigkeiten erfolgt sukzessive in einem eng mit der Praxis verbundenen Selbstlernprozess, der während des Berufslebens als nicht abschließbar zu betrachten ist. Je stärker die personale Identität einer Lehrkraft ausgeprägt ist, um so eher ist sie in der Lage, Defizite in der Selbsteinschätzung, die den Selbstlernprozess begleiten, zu tolerieren (Elliott). Selbstreflexion des Lehrers über den eigenen Unterricht bildet die Basis zum Kompetenzerwerb.

(2) Stößt der Lehrende während seines Handelns im Unterricht auf Probleme, versucht er, sie durch Denken und Erinnern von Regelwissen zu lösen. Bei diesem Prozess folgt die Theorie der Praxis (Neuweg).

Das Lernen im institutionellen Rahmen einer Expertenkultur bildet professionelle Fähigkeiten bei Berufsanfängern, aber auch bei gewandten Praktikern oder Experten aus.

(3) Professionelles Know how wird meist nur zum Teil expliziert (Neuweg). Expertenhandeln (Expertise) kann auch vom Facilitator oder von Vorgesetzten nicht in allen Nuancen erklärt und begründet werden. Tacit knowing wird in der Expertenkultur der Schule, in der Darbietung expertenhaften Handelns, in der Beobachtung und Nachahmung des „Meisters“ erfahrbar.

(4) Erfolgreiche Beratung setzt diskursive Kommunikationsstile voraus. Diese Erkenntnisse erfordern ein Nachdenken über Formen der Wissensvermittlung und bei der Analyse von Unterricht sowohl in der Ausbildung als auch der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern¹.

Die verkürzt wiedergegebenen Theorieelemente aus unterschiedlichen Forschungsansätzen verschieben die Akzente in der Beratungspraxis und führen zu weiteren Konsequenzen.

¹ Beispiele werden in Kapitel 4, Abschnitt 4.2.2 genannt: Neuweg und Allen: Wissen, Können, Reflexion und Unterrichtsentwicklung

Empfehlungen:

(zu 1) Beratung in offenen Situationen soll die Selbständigkeit der Lehrkräfte herausfordern, den Selbstlernprozess unterstützen und die damit einhergehende Fähigkeit zur Selbstreflexion positiv verstärken. Berater sind in diesem Prozess die Helfenden, die Dienenden, die im Dialog mit dem Partner relevante Antworten und Erkenntnisse aus der Praxis erarbeiten und sich dann immer weiter zurückziehen, wenn es die Situation erlaubt. Beratung wird verstanden als Begleitung im Diskurs, denn Lehrpersonen sollen im Dialog angeregt, aber nicht fremdbestimmt werden¹.

These

Die Aufgabe des Facilitators ist es, „to 'sit beside' the teacher offering a fresh perspective and new ideas“².

(zu 2) Die Funktion des wissenschaftlichen Wissens

Regelkenntnisse, zum Beispiel über didaktische Modelle, schaffen professionelle Grundlagen, sie tragen zur allgemeinen Orientierung bei und eröffnen neue Sichtweisen und Konstruktionsmöglichkeiten. Jedoch nicht die prinzipielle Vorgabe von Regelwissen und von „fertigen“ Unterrichtskonzepten, sondern forschendes Lernen am Gegenstand in einer Expertenkultur unterstützt den Lernprozess der Unterrichtenden. Stoßen Lehrpersonen in realen Situationen auf Probleme, dann bringen Beraterinnen oder Berater wissenschaftliches Wissen zur Orientierung als Impuls oder Alternative fallspezifisch in das Gespräch über konkret erteilten Unterricht ein.

Situations- und fallbezogenes wissenschaftliches Wissen wird funktional genutzt, dient der Bewältigung beruflicher Aufgaben und findet damit eher die Zustimmung der Beteiligten. Diese Folgerung wertet wissenschaftliches Wissen nicht ab, schreibt ihm aber eine veränderte Funktion zu.

Der Weg weist in die Richtung einer personenzentrierten Didaktik. Sie verfolgt auch die Absicht, die Fähigkeiten zu aktivieren, die in der Person vorhanden sind.

¹ Vgl. Willke, H. (1996), zitiert in: Miller (1999), a.a.O., S. 55

² Green/Smyser (1996), a.a.O. S. X (Hervorhebung bei Green/Smyser)

(zu 3) Das Bestreben, den Unterricht zu verbessern, führt zum Erfolg, wenn Unterricht auch von gewandten Praktikern und Experten vor Novizen und vor erfahrenen Kolleginnen und Kollegen erteilt wird, damit jene expertenhaftes Handeln und Denken aufnehmen und verinnerlichen.

Liegt der Akzent der Unterrichtsevaluation auf dem forschenden Lernen und die Zielrichtung auf Verbesserung, werden Lehrerinnen und Lehrer ermutigt, den eigenen Unterricht neuen Gegebenheiten anzugleichen und Lösungen zu erproben. Das heißt für Beraterinnen und Berater, dass sie ihre subjektiven Vorstellungen und ihre implizite Unterrichtstheorie, die sie in das Gespräch mit dem Lehrer einbringen, selbst der Kritik unterziehen müssen. Wenn also die Vorschläge der Beratenden zur Neukonzeption einer realen Unterrichtsstunde konsequent angewandt werden, verlieren sie ihre übermächtige Bedeutung, weil sie sich dem Urteil der praktischen Erprobung unterwerfen müssen.¹

Andererseits müssen Lehrerinnen und Lehrer bereit sein, „Überhellungen“ im Gespräch zu akzeptieren und das Fremde und Gegnerische bei sich selber gelten zu lassen. Auch die ‚Besichtigten‘ müssen Empathie (standing in the others shoes) für ihr Gegenüber aufbringen; denn an die Rolle des evaluierenden Schulleiters wird von Schülereltern, Schulaufsicht, dem Kollegium, den Lernenden selbst ein beträchtliches Bündel von Erwartungen geknüpft, die er zu beachten hat. Der Versuch, guten Unterricht zu konstruieren, endet nicht dort, wo die Kritik beginnt. Toleranz in der Auslegung von Unterricht stößt dann an ihre Grenze, wo der von den Schülereltern an Schule und Schulaufsicht vergebene Vertrauensvorschuss für eine gedeihliche und erfolgreiche Erziehungs- und Bildungsarbeit durch unprofessionelles Lehrhandeln und -verhalten grob verletzt wird.

These

Berater und Beurteiler im Schuldienst müssen ihre Rolle und Aufgabenschwerpunkte im Sinne der Empfehlungen zu einer erfolgreichen Unterrichtsevaluation überdenken und die Voraussetzungen dafür schaffen, die den Erwerb von Expertise am Lernort Schule ermöglichen.

¹ Vgl. Altrichter (1990), a.a.O., S. 244

6.2.6 Unterrichtsevaluation und ‚Forschendes Lernen‘ –

Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer

Rekurs: Lehrerinnen und Lehrer sollen ihr Wissen und ihr professionelles Können in einem career-long process ausbauen und Unterricht weiter entwickeln. Dazu müssen sie sich auf einer metakognitiven Ebene mit Unterricht befassen. Unterrichtshandeln darf nicht mehr nur als Tätigkeit verstanden werden, die in relativer Isolation vollzogen wird.

Diese Aufgabe setzt sowohl erzieherisches, fachliches und didaktisches Wissen und Können voraus, als auch Kenntnisse über wissenschaftliche Verfahren, die sie befähigen, Unterricht kompetent zu beobachten, zu analysieren, ihn in seinem Bedeutungsgehalt zu erfassen.

Das leitende Interesse dieser Arbeit liegt darin, wissenschaftlich fundierte Vorgehens- und Verfahrensweisen zu erkunden, die gegenstandsnah einzusetzen und praktisch tauglich sind, die Lehrerinnen und Lehrern helfen, Alltagsprobleme zu lösen, die darüber hinaus aber auch zu einer „grounded theorie“, einer erfahrungsbasierten Theorieentwicklung beitragen.

Exemplarische Kennzeichnungen der Aktionsforschung, der Unterrichtsentwicklung und der Beziehungsdidaktik, die den fortgeschrittenen Stand der Wissenschaften repräsentieren, begründen und belegen Thesen, die einen Prozess des lebenslangen Lernens der Lehrpersonen und das forschende Lernen der Praktikerrinnen und Praktiker am Lernort Schule postulieren. An zwei Beispielen zur Praxisforschung¹ konnte aufgezeigt werden, dass die aktive Teilnahme von Lehrerinnen und Lehrern an der Unterrichtsforschung zum Erfolg führt.

Allerdings werden die Kapazitäten, die Schulpraktiker für die autonome berufliche Weiterentwicklung einbringen können, noch nicht hinreichend gewürdigt und genutzt. Lehrerinnen und Lehrer sind weiterhin eher passiv ausführende Objekte und weniger gestaltendes Subjekt in der Forschung, das seine eigene Arbeit selbstkritisch reflektiert und das Handeln anderer Lehrkräfte studiert, um neue Ideen im eigenen Klassenzimmer zu prüfen.

Dieser Ist-Zustand fordert ein verändertes Rollenverständnis der Lehrenden.

¹ Vgl. Kapitel 4, Abschnitt 4.1: Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsicht evaluieren Unterricht

Thesen

- (1) Lehrpersonen sollten die Möglichkeit erhalten, ihre Perspektive beim Aufbau professionellen Könnens verstärkt einzubringen.
 - (2) Sie erfahren dabei, dass sie aufgrund erweiterter methodischer und technischer Kompetenzen zur aktiven Teilnahme an der Qualitätsentwicklung befähigt sind. Sie erfüllen diese Aufgabe am Lernort Schule und bestimmen selbst, wie sie vorgehen.
 - (3) Die Kompetenz, Unterricht zu evaluieren, erhöht ihre Professionalität. Lehrer sollten daher die Chance zur eigenverantwortlichen Analyse und Reflexion ihres Unterrichts nutzen, ausbauen und sich aktiv als kenntnisreiche Subjekte und Spezialisten für den Regelunterricht der Gegenwart in diesen Prozess einbringen.
 - (4) Zur Unterstützung dieser Entwicklung ist der Umfang „externer“ Unterrichtsbesichtigungen und Beurteilungen durch „evaluators“ (Elliott) zu Gunsten einer schulinternen formativen Evaluation durch „researchers“, also durch forschend lernende Lehrer, Beraterinnen, Experten oder Coaches zu verringern: Lehrer erkennen, dass Selbstevaluation den Anteil summativer Fremdevaluation minimieren kann.
 - (5) Pädagoginnen und Pädagogen können erwarten, dass sie bereits in den Stadien der Ausbildung im Studienseminar und in der Berufseingangsphase als akademisch gebildete Persönlichkeiten zu betrachten und zu achten sind, die als reflektierende Praktiker über wissenschaftliches Wissen, erste Unterrichtserfahrungen und organisatorische Kenntnisse des Schuldienstes verfügen.
- Ihnen muss aber auch bewusst sein, dass zu ihrem hohen Wissensstand das Paradigma der Veränderung gehört.

Forschend Lernen

Rekurs: Das angemessene Verfahren für einen „autonomen“ Ausbau professionellen Könnens ist das forschende Lernen in einem Team, in dem „ein Klima der Offenheit, des Vertrauens und der gegenseitigen Achtung“¹ herrscht. Der Schwerpunkt des Begriffes „forschend lernen“ liegt auf dem Verb „lernen“, denn Lehrkräfte sollen und können nicht die Aufgaben der von der Erziehungswissenschaft oder der pädagogischen Psychologie betriebenen Unterrichtsforschung übernehmen.

¹ Miller (1998), a.a.O., S. 84

Das Handeln in selbst initiierten Projekten erleichtert die Präsentation von Unterricht auf der Basis einer prozessorientierten Didaktik, ohne hierarchisch vorgegebene Zwänge. Der gekonnte Umgang mit Evaluationsinstrumenten gewährleistet kompetentes, kooperatives Arbeiten in der Gruppe, den Erfahrungsaustausch und mehr Sicherheit, aber auch mehr kritische Distanz zur eigenen Unterrichtsarbeit. Um den Blickwinkel des Kollegiums zu erweitern, werden Wissenschaftler, „kritische Freunde“ von anderen Schulen, „Experten der Beobachtung und Analyse“, mit dem Status des Supervisors eingebunden.

These

Forschendes Lernen am Arbeitsplatz Schule ist als Bewegung zu verstehen, die der Unterrichts- und Personalentwicklung dient, aufgrund ihrer Ziele, Inhalte und Verfahrensweisen die Praxeologie des Alltages aufwertet, auf diese Weise das Bewusstsein der Lehrenden in das eigene Können stärkt und nicht zuletzt zur Mitarbeit motiviert.

6.2.7 Transferwirkung alternativer Methoden auf anlassbezogene Unterrichtsbesichtigungen und -beurteilungen

Rekurs: Evaluation von Unterricht hat in der Schulpraxis sowohl eine kontrollierende als auch eine fördernde, aufbauende Funktion. Der aus dieser Konstellation entstehende, in einer Dilemmaanalyse beschriebene Gegensatz von Beratung und Beurteilung erwies sich als nicht auflösbar.

Annahme: Die Qualifizierung aller Praktiker mit einem wissenschaftlichen Inventar trägt entscheidend dazu bei, dass es auf anlassbezogene Besichtigungen transferiert wird. Wenn zukünftig formative Evaluationsverfahren auf den Ebenen der Lehrerbildung und Fortbildung erlernt und von Schulpraktikern zweckmäßig eingesetzt und interpretiert werden, wenn es infolge dieser Kompetenzen zu einem verstärkten Einsatz fundierter alternativer Evaluationsverfahren in Unterrichtsprojekten der Schulen, in Forschungsvorhaben oder in besonderen Beratungsfällen kommt, wird diese Entwicklung großen Einfluss auf bisher übliche Verfahrensweisen ausüben. Der Prozess wird aufgrund der Adaption neuer Erkenntnisse und Methoden zu Gunsten einer formativen Evaluation ausgehen, in der implizite Un-

terrichtstheorien, der Mangel an Transparenz oder das Fehlen von Gütekriterien in der Unterrichtsanalyse keine Zukunft mehr haben. Die Evaluation des Unterrichts erfolgt nicht nur individuell durch den Vorgesetzten, „sondern auch *durch die Betroffenen* der erforschten Situation und durch die professionelle Gemeinschaft“¹. Lehrerinnen und Lehrer werden zum aktiven Entwickeln und Erproben eigener Lösungen ermutigt, weil praktische Erfahrungen konsequent reflektiert werden². Voraussetzung bleibt, dass Methodenkompetenz bereits von Hochschulen vermittelt, von Studienseminaren angewandt, von Fortbildungseinrichtungen angeboten und im Beruf praktiziert wird.

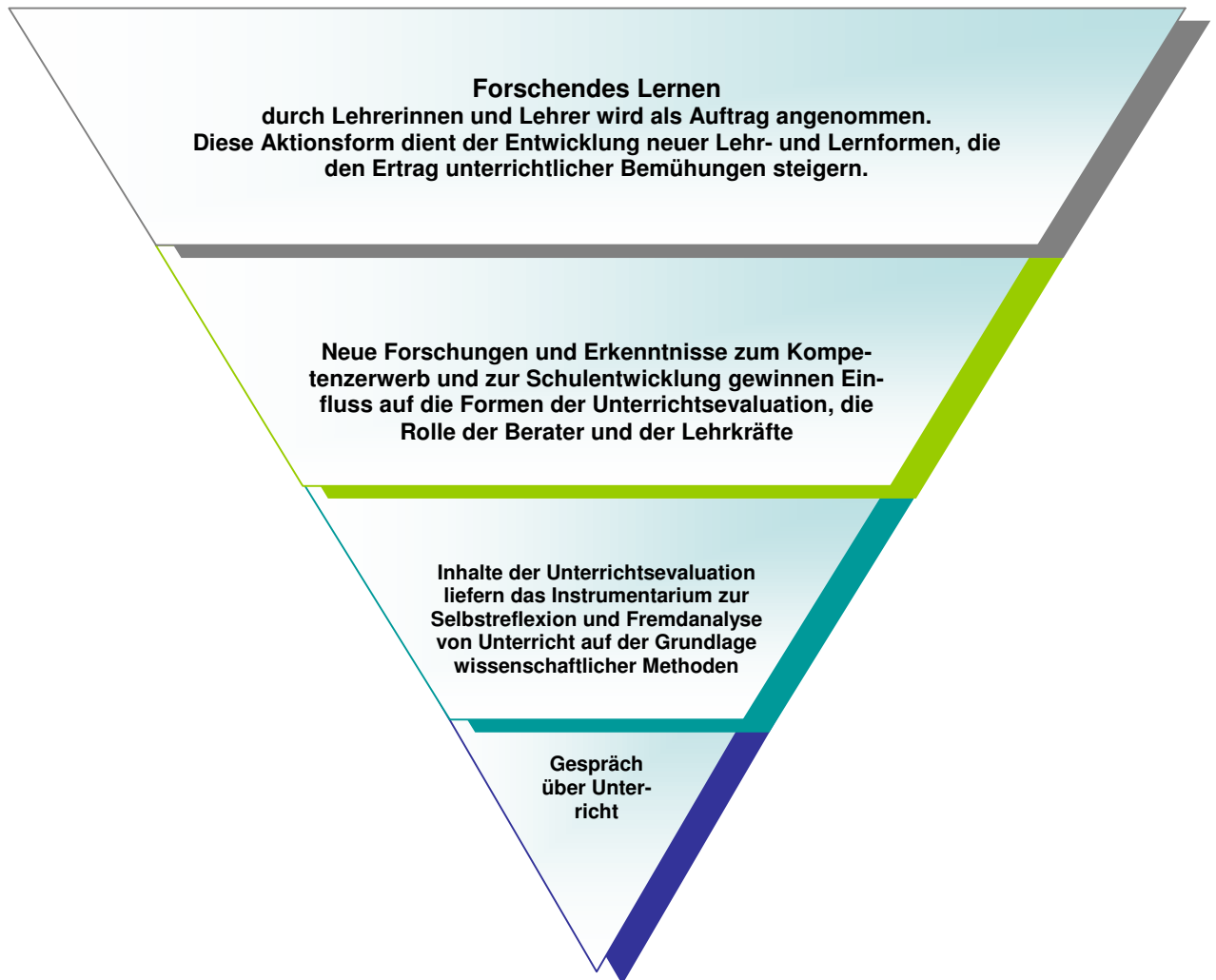
These

Finden die in diesem Leitfaden zusammengeführten wissenschaftlichen Erkenntnisse, Forschungsbefunde und die auf Erfahrung beruhenden Sichtweisen die Anerkennung im Handlungsfeld Schule, ist ein wichtiger Schritt in die Richtung des Zieles „Qualitätsentwicklung von Unterricht“ vollzogen, weil Lehrerinnen und Lehrer über neues Methodenwissen verfügen, weil sie als fachliche und pädagogische Experten eigene Vorhaben entwickeln und erproben, ihre Erfahrungen reflektieren und auf diese Weise Expertise erwerben.

Bemerkung: Die folgende Abbildung 6.2 versucht, die in dem ‚Leitfaden‘ dargestellten Ableitungen und Thesen in ihren Abhängigkeiten darzustellen: Übergreifende Zielvorgabe ist das forschende Lernen der Lehrerinnen und Lehrer. Grundlagen zur Zielerreichung sind Kenntnisse über Schulentwicklung und Erkenntnisse aus der Wissensforschung zum Erwerb professionellen Könnens. Selbstüberprüfung benötigt Instrumente zur Reflexion. Verfahren der Unterrichtsentwicklung ist die Evaluation. Im Aktions-Reflexions-Kreislauf übernimmt das Teilelement ‚Gespräch‘ eine hervorgehobene Funktion.

¹ Altrichter (1990), a.a.O., S. 244

² Altrichter (1990), a.a.O., S. 244

Abbildung: 6.2: Kernbereiche des forschenden Lernens

Teil II

6.3 Beispiele alternativer Evaluationsmethoden

Im Teil II dieses Kapitels wird der Versuch unternommen, einzelne Bereiche des Leitfadens auf konkrete Fälle der Schulpraxis zu übertragen. Die Beispiele reichen vom angeleiteten Unterricht im Referendariat bis hin zu Formen der Aktionsforschung im Lehrerteam.

Die Grundannahme dieser Arbeit, dass neue Wege zur Qualitätssicherung von Unterricht nur über die Akzeptanz des Evaluationsverfahrens durch die Lehrerinnen und Lehrer führen, ist allen Empfehlungen immanent.

Die Kritik an Teilbereichen aus einem Ganzen hat den Charakter des Exemplarischen. Sie will nicht nur Details in Frage stellen, sondern vor allem dazu anregen, tradierte Verfahren zur Qualitätsentwicklung von Unterricht im Schuldienst zu überdenken.

Beispiel 1:

6.3.1 Vermittlung von Wissen und Können in der zweiten Phase der Ausbildung am Beispiel des Seminarthemas „Lernzielorientierter Unterricht“

A) Praktizierte Projektformen im Zeitraum 1975 – 1980¹

Thema: Konzeptorientierte Planung, Gestaltung und Auswertung von lernzielorientiertem Unterricht im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Seminar

- 1.1 Gruppe: 18 Referendarinnen und Referendare, Lehramt für die Mittelstufe
- 1.2 Seminargestaltung
 - Erste Tagung: Lernzielorientierter Unterricht, Vortrag durch Seminarleiter, Besprechung und gemeinsame Entwicklung von Beobachtungsschwerpunkten
 - Zweite Tagung: Gemeinsame Planung einer Stunde
 - Dritte Tagung: Unterrichtsbeobachtung und Analyse

Die skizzierte seminardidaktische Vorgehensweise beruht auf Erfahrungen im Vorbereitungsdienst für Lehrkräfte. In Seminarveranstaltungen wurden zunächst Grundlagen des lernzielorientierten Unterrichts in Form von Referaten vermittelt (Vorgabe bzw. Reaktivierung von Wissen) und darauf aufbauend gemeinsam mit den Teilnehmern Merkmale herausgearbeitet, die in einer ‚Lehrprobe‘ realisiert werden sollten. Für die beobachtende Gruppe wurde vom Ausbildungsleiter ein umfangreicher Fragenkatalog erstellt, der unter anderem folgende ‚Items‘ enthielt:

- Begründet der Lehrer seine Entscheidung für eine explizite Lernzielformulierung (Planung)?
- Sind die intendierten Lernleistungen spezifiziert (Beschreibung des Endverhaltens, Beurteilungsmaßstab usw.)?

¹ Das Beispiel beschreibt das Vorgehen des Verfassers (R. A.) als Ausbilder für den gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichen Bereich in einem nordhessischen Studienseminar.

- Berücksichtigt er sowohl die kognitiven als auch die affektiven und die psychomotorischen Lernbereiche?
- Überprüft der Lehrer den Lernerfolg im Rückgriff auf die Lernziele? usw.

Danach entwarf die Gruppe eine theoriegeleitete Unterrichtsstunde, realisierte, beobachtete und analysierte sie. Mit diesem Ansatz sollte ein Bezug von der Theorie zur Praxis hergestellt werden („Die Praxis folgt dem Wissen“).

Im Rückblick auf diese und ähnliche Projektierungen darf festgehalten werden, dass die Vorgabe von didaktischen Theorien und Konzeptionen den Berufsanfängern Planungssicherheit verlieh und ihnen half,

- ihren Unterricht beginnend bei den Stufen der Motivation und der Schwierigkeiten bis zu den Stufen der Lösung und des Tuns zu artikulieren,
- ihre Handlungskompetenzen in den Feldern der „Unterrichtsart“ (Frontal-, Gruppenunterricht, Gesprächs-, Lesekreis) oder der „Unterrichtsform“ (gebundenes, freies Gespräch, fragend-entwickelnd, Stillarbeit als Übung); zu erweitern, und es ihnen ermöglichte,
- ihr Handeln aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht zu begründen, zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.
- Das Verfahren erwies sich allerdings dann als besonders störungsanfällig, wenn die Modelle in „Reinform“ umgesetzt werden sollten (Operationalisierung der Lernziele), wenn sich also die Theorie zu weit vom Schulalltag entfernt hatte, wenn „situative“ Probleme im konkreten Unterricht auftraten oder wenn „traditionelle“ Didaktiken infolge gravierender Veränderungen im Schulumilieu ihrer eigentlichen Zielvorgabe nicht mehr gerecht werden konnten.

Donald A. Schön könnte dieses Vorgehen in folgender Weise kennzeichnen: Die „professionelle Praxis“ ist nach einem „Modell technischer Rationalität rekonstruiert“¹. Praktische Handlungen bestehen dann darin, dass Unterricht mit Hilfe von akademischem Wissen geplant und vollzogen wird.

¹ Vgl. Schön (1983), zitiert nach Altrichter/Posch (1998), a.a.O., S. 320

Den Lehrerinnen und Lehrern wird eine „Standardmenge“ an Theorie vermittelt, damit sie Unterricht erteilen können. Auf der Grundlage dieses Wissens soll qualitativ guter Unterricht geplant und erteilt werden.

B) Alternative Vorgehensweise: Ein Entwurf

Thema des Seminars: Planung und Realisierung von ‚handlungsorientiertem‘ Unterricht in einem von der Teilnehmergruppe gewählten Fach

Die Seminargruppe setzt sich das Ziel, „guten“ Unterricht zu planen und zu realisieren, der sich an prozessorientierten didaktischen Ansätzen anlehnt und die Individualität des Unterrichtenden akzeptiert. Die zu planende Lektion sollte Teil einer Unterrichtsreihe sein, „handlungsorientiert“ gestaltet werden und „offene“ Züge aufweisen. In Absprache mit den Referendarinnen und Referendaren könnte in der ersten Tagung eine Unterrichtsstunde konzipiert werden, die sich sinnvoll aus der Einheit eines Teilnehmers ergibt. Der Referendar, der den Unterricht erteilt, durchleuchtet das Vorhaben im Blick auf seine Lerngruppe, sein Fach und seinen persönlichen Lehrstil. Werden bei der gemeinsamen Planung individuelle Sichtweisen zum didaktischen Handeln eingebracht, sind diese in der Gruppe im Stile symmetrischer und komplementärer Kommunikation zu erörtern. Fragen zum Konzept der Stunde richten sich von Fall zu Fall an Theorien zum handlungsorientierten Unterricht. Das vorhandene Regelwissen und die Lehrerfahrungen der Teilnehmer sowie des Ausbilders werden situationsangemessen genutzt. Insgesamt bewegen sich die Referendarinnen und Referendare selbständig in dieser teils realistischen, teils konstruierten Lernumwelt. Nach der Beobachtung der Lektion erfolgt das Gespräch über Unterricht, in dem der Ausbilder den jungen Lehrkräften die Möglichkeit bietet, selbst zu analysieren und zu interpretieren. Sie reflektieren ihre Erfahrungen, ziehen Schlüsse, gelangen zu einer Neudefinition der Situation und planen gemeinsam eine weitere Stunde im Rahmen der Unterrichtseinheit des Referendars (Aktions-, Reflexionsspirale). Der Ausbilder bringt Ideen ein, entfaltet Perspektiven und gibt dort Hilfestellung, wo sie gefordert wird (Beratung, nicht Instruktion). Er selbst erteilt dann Unterricht im Rahmen dieses „praktischen Experimentes“ gegebenenfalls in der Klasse des Referendars (Vormachen expertenhaften Handelns), wenn der institutionelle schulische Rahmen es erlaubt.

Nicht die Vorgabe einer geschlossenen Unterrichtstheorie, nicht fachdidaktische Unterrichtskonzepte stehen am Beginn des Prozesses, sondern die gemeinsame Arbeit an einer Unterrichtsreihe. Wissenschaftliches Wissen folgt dieser Praxis in angemessener Form und in einem begrenzten Umfang. Es dient der Orientierung und kann Anregungen geben. Ausgangspunkt aller didaktischen Überlegungen sind die Schülerinnen und Schüler mit ihren Bedürfnissen, Erwartungen, Interessen und ihrer konkreten Persönlichkeit.¹ Handelt es sich um ein Schulprojekt, sollten erfahrene Kolleginnen und Kollegen einbezogen werden. Schule und Studien-seminar entwickeln Unterricht gemeinsam in einer Expertenkultur.

Beispiel 2:

6.3.2 Zweite Staatsprüfung: Kommissionsinterne „Vorbetrachtung“ der beobachteten Lehrproben – Dokumentation einer Unterrichtsstunde

Vorbemerkung zu einem bei Prüfungen üblichen Verfahrensteil:

Nachdem die Referendarin ihre beiden Prüfungslehrproben erteilt hat, bespricht die aus sieben Personen bestehende Kommission – die Referendarin ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht anwesend – nacheinander die zwei besichtigten Lektionen. Dabei leitet in der Regel ein Ausbilder den Diskurs in der Gruppe mit einer Beschreibung der beobachteten Unterrichtsstunde ein. Deskription steht im Vordergrund, Interpretationen sollten dabei noch nicht erfolgen.

Der Fall: Diesen ersten Bericht nutzte ein Ausbilder der Kandidatin für das Fach Deutsch, um ein Plädoyer für das von ihr gewählte didaktische Konzept zu halten. Unterrichtsziel der Lehrerin war, die erzählerischen Fähigkeiten der Lernenden in einer vierten Klasse schriftsprachlich zu fördern. Diese Erzählaufgabe erfüllten die Schülerinnen und Schüler in einem durchaus erfreulichen Maße. Dagegen fielen die Rechtschreibleistungen in ihren Niederschriften deutlich ab. Zudem erschöpften sich die mündlichen Stellungnahmen der Klasse zu vier Geschichten, die ausgewählte Mitschülerinnen in der Schlussphase der Stunde vortrugen, in aus-

¹ Vgl. Schmiederer (1977), a.a.O., S. 108

schließlich sprachlich verkürzten Äußerungen aus der gegenwärtig vorherrschenden „Sprachkultur“ (‚echt toll‘, ‚total gut‘ usw.).

Der Fachleiter ging in seinem Bericht weder auf das Problem der Rechtschreibung noch auf die wenig strukturierte – zugegeben schwierige – letzte Sequenz der Lehrprobe ein. Aufgrund dieser Vorgehensweise prallten bereits in dieser kommissionsinternen Vorbesprechung Praktikermeinungen aufeinander. Von der einen Seite wurde spontanes Schreiben als von Sachzwecken entbundenes ungezwungenes Formulieren definiert, von der anderen das Interesse am richtigen Schreiben und an einem differenzierteren Sprachgebrauch hervorgehoben. Ein ‚Streit‘ auf zwei Ebenen bahnte sich an. Während sich die Prüfungsmitglieder mit unterschiedlichen fachlichen und didaktischen Sichtweisen auseinandersetzten, sah der Vorsitzende das Problem im Vortrag des Ausbildungsleiters. Der ging in der geforderten Rekapitulation des Unterrichts weniger von beobachteten und mitgezeichneten „Daten“ aus, sondern näherte sich mit seinem Vortrag der Rechtfertigung eines fachdidaktischen Konzepts, das er im Deutschseminar mit seinen Referenden behandelt hatte.

Lösungsvorschlag: Orientierung an qualitativen Evaluationstechniken

Unabhängig davon, dass es grundsätzlich andere, vielleicht bessere Verfahrenswesen zur ersten Betrachtung einer Lehrprobe gibt, hätte sich das geschilderte Problem dann nicht ergeben, wenn die Rekapitulation unter Beachtung von Techniken der qualitativen Datenerhebung erfolgt wäre, denn je „werkgetreuer“ der Unterrichtsablauf protokolliert wird, um so gründlicher und treffender wird sich die Reflexion gestalten. Zwar können in der skizzierten Examenssituation weder Lehr- und Interaktionsprozesse vollständig aufgezeichnet und dargestellt, noch können formale Strukturen systematisiert und Handlungszusammenhänge der Lehrprobe in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit dargeboten werden. Für den Diskurs in der Kommission, in dem es um das Verstehen des Lehrhandelns geht, wäre es jedoch nützlich und förderlich, wenn alle Kommissionsmitglieder von einem methodologischen Grundkonsens zur Konstruierung des Gegenstandes ausgingen. Dessen Funktion ist es, die Schwerpunkte des Unterrichts zu erkennen und

affektive Fehleinschätzungen zu vermeiden, um letztlich vergleichbare Prüfungsergebnisse zu ermöglichen.

Der geschilderte Fall ist gleichzeitig ein typisches Beispiel für die Notwendigkeit von Metakommunikation. Ein zeitversetztes Gespräch aller Mitglieder der Kommission muss dazu beitragen, Sach- und Verfahrensfragen zu klären und mögliche Beziehungsprobleme zu verhindern. Die Expertenkommission des Kultus- und des Wissenschaftsministeriums Hessen beklagt: „Ein grundlegendes Problem der derzeitigen Lehrerbildung (nicht nur in Hessen) besteht darin, dass es zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen zu wenig institutionalisierte und stetig genutzte Informationsplattformen gibt“.¹ Sie schlägt vor, die Examina in der Lehreraufbahn mit Prüfungskollegien verbindend zu besetzen oder Gäste zuzulassen. Auf diese Weise werde die Konsensbildung über Standards und Vergleichbarkeit ermöglicht.²

Beispiel 3

6.3.3 Auswahlverfahren zur Besetzung von Funktionsstellen (Formen der Datenerhebung)

Die Situation: Eine junge Bewerberin für eine Schulleitungsstelle berät im Auswahlverfahren einen erfahrenen Kollegen, der aus diesem besonderen Anlass im Auftrage der Aufsichtsbehörde eine Unterrichtsstunde erteilen musste.

Schulaufsichtsbehörden verlangen von den Bewerbern für eine Funktionsstelle an einer Schule oder in einem Studienseminar, dass sie im Rahmen eines meist dreiteiligen Verfahrens³ Unterricht beobachten und in Form einer „Stundenbesprechung“ analysieren. Für den Gehalt und die Gestalt des Gespräches über Unterricht bestehen bis auf ein Zeitlimit keine eindeutigen Vorgaben.

Dazu ist festzustellen: Ohne Frage ergeben sich aus dem Dialog zwischen einem Lehrer und einer Bewerberin Anhaltspunkte und Eindrücke über die Fähigkeit der Kandidatin, situationsangemessen zu kommunizieren, Unterricht zu analysieren, wissenschaftliches Wissen zu vermitteln, fachliche und didaktische Kompetenzen

¹ Wollring (2002), a.a.O., S. 20

² Vgl. Wollring (2002), a.a.O., S. 20 f.

³ z. B.: a) Unterrichtsbeobachtung und -besprechung, b) Überprüfungsgespräch, c) Referat vor der Gesamtkonferenz der Schule

einzubringen und alternative Wege zur Unterrichtsgestaltung aufzuzeigen. Trotzdem ist die „offene“ Ausgangssituation als problematisch zu bezeichnen. Das Problem soll an zwei Fällen aufgezeigt werden:

(1) Beraten oder Beurteilen?

Es ist eine oft geübte Gepflogenheit von Vorsitzenden einer Auswahlkommission, die Bewerber nach Abschluss des Gesprächs mit einer Lehrkraft zu fragen, wie sie die beobachtete Stunde benotet hätten, wenn es erforderlich gewesen wäre. Während die Bewerber möglicherweise ihre Aufmerksamkeit allein auf die Beratung einer Kollegin gerichtet hatten, bringt der Vorsitzende mit seinem Ansinnen unvermittelt den Aspekt der Beurteilung in das Verfahren ein. Dabei vermischt er formative und summative Elemente der Unterrichtsevaluation aufgrund unklarer Zielvorgaben für die „Stundenbesprechung“.

Es erscheint wenig sinnvoll, eine Überprüfungssituation mit dem ‚Beratungs-, Beurteilungsdilemma‘ zu belasten. Erstrebenswert ist, eine Zieldefinition für derartige Beratungsaufgaben zu formulieren, die sich deutlich von einer leistungsbewertenden Evaluation des unterrichtenden Kollegen abgrenzt. In der vorgegebenen Rolle des Coaches oder Facilitators können Bewerber für die Funktion eines Schulleiters zumindest in Ansätzen nachweisen, ob sie Methoden der Unterrichtsevaluation kennen, ob sie versuchen, den Sinn einer „Lektion“ zu deuten und zu verstehen, ob ihr Feedback weiterführt oder ihre Alternativen zur beobachteten Stunde praktikabel und richtungweisend sind.

(2) Zusätzliche kritische Ansatzpunkte zu der hier beschriebenen Verfahrensweise ergeben sich aus den Erkenntnissen der Expertenforschung.

Viele Lehrkräfte, die beauftragt werden, Unterricht vor den Bewerbern und Kommissionsmitgliedern an ihrer Schule zu erteilen, können aufgrund ihrer Lehrbefähigungen, ihres Erziehungsstiles, ihres Wissens, Könnens und ihrer Erfahrungen als professionelle Experten bezeichnet werden. Bewerber für eine Leitungsfunktion sind dagegen nicht selten erst seit kurzer Zeit im Lehrberuf tätig. (Einzelne Schulaufsichtsbehörden setzen eine mindestens zweijährige(!) Tätigkeit im Schuldienst bei einer Bewerbung für eine Funktionsstelle voraus.) Die Kandidaten befinden sich dann – formal betrachtet – auf der Stufe des fortgeschrittenen Anfängers.

Welche Rolle spielen das Know that und das Know how bei dem Unterrichtenden und dem Bewerber in dieser unrealistischen Situation? Vermag ein junger Kandidat den Experten tatsächlich zu beraten? Man könnte entgegenen, dass es sich lediglich um ein Rollenspiel handle, an dem der Lehrende ohne jegliche Belastung teilnehmen könne. Erfahrungen widersprechen dieser Ansicht. Es ist nicht immer leicht, Lehrkräfte zu finden, die sich ohne inneren Widerspruch in ein für sie durchaus prekäres Verfahren einbeziehen lassen. Ihre Bedenken sind verständlich: Sie werden – aus ihrer Sicht ohne zwingenden Grund – für ein dienstliches Vorhaben in eine Objektrolle versetzt, die ihren Status insofern berührt, weil die potentiell vorhandene Lehrbefähigung im Gespräch mit den jeweiligen Bewerbern in Frage gestellt werden kann.

Eine sinnvolle und auch häufig angewandte Alternative zu diesem Verfahren ist, die Bewerber selbst bei ihrer Unterrichtsarbeit zu beobachten und sie danach mit ihrem eigenen Lehrhandeln zu konfrontieren. Die Auswahlkommission gewinnt zunächst Eindrücke von der Unterrichtsbefähigung eines zukünftigen Schulleiters. Im folgenden Diskurs lässt sich erkunden, ob der Bewerber darin geübt ist,

- seinen eigenen Unterricht selbst zu beobachten (to self-monitor his practice) und sein Handeln einer ständigen Reflexion zu unterziehen,
- ob er gegebenenfalls „Buch führt“ über seine Arbeit („A teaching portfolio is a *process* more than it is a *product*“¹), und
- ob er schließlich in der Lage ist, seinen Unterricht selbstkritisch zu betrachten und über die Planung, die Realisation sowie das Ergebnis seines Unterrichts in einer angemessenen Terminologie zu reflektieren.

Mit diesem Vorgehen „verbindet sich die Vorstellung, dass Lehrerwerden ein selbstevaluativer Prozess ist, der unablässig durch praktische Herausforderungen und wissenschaftliche Impulse vorangetrieben wird“².

Erfüllen Bewerberinnen und Bewerber diese Voraussetzungen, darf davon ausgegangen werden, dass aus den angesprochenen Kompetenzen die Befähigung erwächst, andere Lehrpersonen zu beraten.

¹ Green/Smyser (1996), a.a.O., S. 13 (Hervorhebungen bei Green/Smyser)

² Wöllring (2003), a.a.O., S. 51

Beispiel 4:

6.3.4 Forschendes Lernen: ein Schulprojekt der Anne-Frank-Schule – Lehrerinnen und Lehrer erforschen lernend ihren Unterricht

Die Anne-Frank-Schule (Integrierte Gesamtschule) in Eschwege führte in dem Schuljahr 1997/98 ein „Evaluationsprojekt“ durch, das als gelungenes Beispiel für das forschende Lernen von Lehrerinnen und Lehrern und die Eigeninitiative der Schule zu betrachten ist.

An dieser Stelle geht es nicht um die ausführliche Darstellung eines erfolgreich durchgeführten Projektes. Die Absicht ist also nicht, das von der Schule geplante, wissenschaftlich strukturierte und ausgewertete Verfahren (statistischer Beobachtungsbogen, Soziomatrix, Fragebogen, Gespräch usw.) in seiner pädagogischen Zielsetzung und in seiner treffenden Verbindung von Forschung und schulischer Entwicklungsarbeit kritisch zu bewerten. Die Aufmerksamkeit richtet sich vielmehr auf einzelne Forschungsschritte, die es erlauben, die Merkmale alternativer Evaluationsmethoden in einer exemplarischen Gegenüberstellung hervorzuheben.

Kurzbeschreibung des Projekts der Anne-Frank-Schule:¹

„Gegenstand der Evaluation:

Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern in seiner Auswirkung auf die reformpädagogische Orientierung in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Jahrgangsstufe 6 einer integrierten Gesamtschule (...)

Alle im Team unterrichtenden fünf Lehrerinnen und Lehrer haben bei der Durchführung des Projektes mitgewirkt. Unterstützung erhielt das Lehrerteam von dem pädagogischen Leiter der Schule sowie zeitweise von einem externen Moderator. (...)

Die Zielvorstellung lautete: Wie lässt sich der gemeinsame Unterricht infolge einer verstärkt reformpädagogischen Orientierung ‚offener‘ gestalten?

„Ziel der Evaluation (war) die Verbesserung der Unterrichtspraxis innerhalb des Teams. (...)

¹ Mit Zustimmung des Leiters der Anne-Frank-Schule aus der Projektbeschreibung der Schule entnommen. Auch alle weiteren Ausführungen zu dem Thema wurden der Schulleitung vorgelegt und von ihr genehmigt.

„Hier der Versuch einer Definition von reformpädagogisch orientiertem Unterricht, wie sie die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen des Evaluationsprojektes für sich gefunden haben:

Ein grundlegendes Ziel des reformpädagogisch orientierten Unterrichts ist die Öffnung in der inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Dimension des Unterrichts. In der Auswahl von Inhalten und Methoden können Schülerinnen und Schüler mitbestimmen. (...)

Dies soll anhand der folgenden vier Elemente verdeutlicht werden: (...) Lernformen und -umwelt, Methoden, Sozialformen, Einordnung in die Schule als Ganzes.“
(...)

„Methoden zur Erhebung der Ausgangslage

Um Indikatoren für die Fragestellung, „Wurde die reformpädagogische Orientierung im Unterricht in der Klasse 6d verstärkt?“, zu erhalten, wurden folgende Methoden zur Erhebung der Ausgangslage ausgewählt:“

1. Lehrerbefragung (Fragebogen mit offenen Fragen)
2. gezielte Unterrichtsbeobachtung (standardisierter Beobachtungsbogen)
3. Beobachtungsbogen zur Klassenraumgestaltung (...)

Synopse

Nach dieser Skizzierung des Projektes werden einzelne Verlaufsschritte markiert und den alternativen Evaluationsformen des „Leitfadens“ kommentierend gegenübergestellt.

„Der institutionelle Rahmen für effektives Lernen ist die Sozialisation *in einer Expertenkultur*, in dem Raum also, in dem Lerner mit praktischen Anforderungen konfrontiert werden und Könnern begegnen. Hier wird effektiv gelernt und Expertise erworben.“ (Neuweg)

Anne – Frank – Schule Evaluationsprojekt 1997/98	Alternative Vorgehensweisen Beschreibung und Kommentar
Ausgangssituation ist der Gemeinsame Unterricht (GU) behinderter und nicht behinderter Schüler in der Sekundarstufe.	<p>Ausgangspunkt</p> <p>Beschreibung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Untersuchung einer sozialen Situation durch Praktikerinnen und Praktiker in der Absicht, die Handlungsqualität in einer für die Schule neuartigen Situation zu verbessern. - Lehrkräfte kennen Probleme der Praxis und versuchen, diese selbst zu bewältigen. - Die Initiative geht von den Lehrenden aus.

	<p>Kommentar: <i>Das von der Schule gewählte Vorgehen entspricht den Prinzipien des forschenden Lernens.</i> <i>Es enthält wesentliche Aspekte der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung.</i></p>
<p>Allgemeine Zielvorgaben:</p> <p>a) das Handlungsrepertoire der Lehrenden im GU zum Nutzen der Lernenden erweitern b) GU an der Einzelschule ausgestalten</p> <p>Projektziel ist, den GU ‚offener‘ zu gestalten. Theoretische Bezugspunkte sind - Charakteristika der Reformpädagogik und - des ‚Offenen Unterrichts‘.</p>	<p>Allgemeine Zielvorgaben:</p> <p>Ergänzung zu a) und b): c) langfristig eine kognitive Theorie des Alltags zum GU entwerfen</p> <p>Ergänzung zum Projektziel: Aufgrund von Beobachtung und Reflexion sollen Merkmale des GU entdeckt und sukzessiv zu einer gegenstandsbezogenen Theorie des Alltages (grounded theory) ausgebaut werden.</p>
<p>Kern der Fragestellungen: Wird dem reformpädagogischen Ansatz nach Durchführung des Projektes verstärkt entsprochen?</p> <p>Kritischer Kommentar: Theorie (Reformpädagogik, Offener Unterricht) wird vorgegeben und bildet den Bezugspunkt für die Beurteilung des durchgeführten Schulversuches.</p> <p>Die forschenden Lehrpersonen reaktivieren Wissen und/oder statten sich vorab zusätzlich mit Know that aus. Im Anschluss daran wird dieses Wissen in praktischen Situationen angewandt.</p>	<p>Fragestellung (alternativ): Wie vollzieht sich GU gegenwärtig an unserer Schule? Welche Verfahrensweisen wurden bisher von uns selbst angewandt? Welche problematischen Situationen ergeben sich gehäuft im GU?</p> <p>Vorschlag: Eine vorherige „Festlegung“ auf die pädagogische Theorie erfolgt nicht.</p> <p>Es müsste dagegen versucht werden, auf der Basis von Alltagserfahrungen einen eigenen Ansatz zu finden, der dem Gegenstand GU, der Lerngruppe, dem Fach und der jeweiligen Lehrperson gerecht wird.</p> <p>Zum Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aus der Unterrichtsrealität Daten und Einsichten gewinnen - Merkmale des gemeinsamen Unterrichts erfassen, - Widerstände markieren und

<p>Die Theorie ist Ausgangspunkt des Handlungsvorhabens, Kern der Betrachtung und Gradmesser für die Einschätzung des Resultats (vorwiegend rationaler Wissenstransfer).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unterschiede zum "Regelunterricht" analysieren. <p>Grund: Merkmale, die aus der Arbeit im GU gewonnen wurden, dienen der Theorie des Schulalltages in besonderer Weise.</p> <p>Die Praxis im GU ist Ausgangspunkt des Vorhabens, Kern der folgenden Betrachtungen und Gradmesser für den Erfolg des Projektes. Regelwissen wird dort situativ genutzt, wo es hilft, den Forschungsprozess voranzubringen.</p>
<p>Unterrichtsbeobachtung:</p> <p>Beobachtung als konstitutives Moment des Projektes</p> <p>Zyklische Form der Unterrichtsbeobachtung: Es erfolgten mehrere Hospitationen. Beachtung des Grundmusters der Evaluation</p> <p>Ein standardisiertes Schema (Ankreuzverfahren) dient der gezielten Unterrichtsbeobachtung durch das Lehrerteam</p> <p>Kommentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsbeobachtung und -analyse mit Kategorienschema - empirisch - statistische Datenerfassung als theoretische Fundierung - Zugang zur Realität durch „Vorgabe“ pädagogischer Prinzipien (Konzeptionen) - Insgesamt aber treffendes, gültiges methodologisches Vorgehen infolge von Triangulation, d.h.: zusätzliche Videoaufzeichnungen; Mitschriften; Fragebögen und Gespräche 	<p><i>Unterrichtsbeobachtung</i></p> <p>Die praktische Durchführung muss sich noch stärker einer Aktions-, Reflexionsspirale annähern. Wesentlichen Teilelementen der Unterrichtsevaluation ist größere Aufmerksamkeit zu schenken (Eine nähere Beschreibung des Vorgehens der Schule ist hier nicht möglich.)</p> <p>Trotz der stimmigen Voraussetzungen wird folgende alternative Vorgehensweise empfohlen: Vorbemerkung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Standardisierte Fragebögen oder Beobachtungsschemata schränken das soziale Feld ‚Unterricht‘ in seiner Vielfalt ein, erfassen es nur in sehr begrenzten Ausschnitten und stellen komplexe Strukturen vereinfacht und reduziert dar. (vgl. Knauer, a.a.O., S. 296) <p>Vorschlag:</p> <ul style="list-style-type: none"> - offene Beobachtungsmethodik - qualitative Datenerhebung: Mitschrift, Transkription

	<ul style="list-style-type: none"> - Dokumentanalyse (Systematisierung und Aufarbeitung) <p>Absicht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - methodischen Ansatz offener gestalten - flexible Techniken nutzen
<p>Reflexion über Unterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Auswertungsverfahren als Rekurs auf Zielsetzung und Fragestellung ○ emanzipierte, kompetente Reflexion von Praxis durch Lehrpersonen ○ Hierarchieabbau durch Teamarbeit und Diskurs 	<p>Reflexion über Unterricht</p> <p>Ergänzende Bemerkungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Symmetrische und komplementäre Kommunikationsstile kennzeichnen das Miteinander. - Das Team ist bestrebt, Unterricht sinnerfassend und sinnstiftend auszulegen. - Das Verstehen des Lehrhandelns ist der Kern des Diskurses. - Die Ergebnisse sind kommunikativ zu validieren. - Grundzüge einer Beziehungsdidaktik für Lehrerinnen und Lehrer werden beachtet (ethische Regeln). <p>Die Annäherung an die Technik des qualitativen Interviews fördern diese Zielvorgaben:</p> <p>Biographische und personenbezogene Wahrnehmungsweisen der Unterrichtenden zu ihrem didaktischen Stil</p> <ul style="list-style-type: none"> - vergrößern die Kenntnisse anderer, - regen zur Weiterarbeit an und - initiieren Handlungsalternativen. <p>Allerdings müssen spezielle qualitative Interviewformen, die als Grundlage für den Dialog zu betrachten sind, noch erprobt werden.</p>
<p>Auswertung</p> <p>Der Erfolg des Projektes wurde an der Frage geprüft, inwieweit reformpädagogische Ansätze zu einer „Öffnung“ des GU an der Schule geführt haben.</p>	<p>Auswertung</p> <p>Die Schule hat nach diesem ersten Versuch die Möglichkeit geschaffen, das Projekt zu einem späteren Zeitpunkt fortzuführen.</p>

<p>Das Team stellte Verbesserungen in den Bereichen der Unterrichtsvorbereitung, des Materialeinsatzes, der Unterrichtsmethoden, der Sozialformen, der Erziehungsstile, des sozialen Lernens, der Kooperation zwischen den Lehrenden der Schule und der Berufszufriedenheit fest.</p>	<p>Vorschläge zur Ergebnissicherung und Theoriegenerierung:</p> <p>a) Handlungsstrategien für den folgenden Regelunterricht entwickeln, d.h.: neues Know how und Know that für die Arbeit mit Integrationsklassen nutzbar machen</p> <p>b) Wiederholung eines derartigen Projektes nach einer angemessenen Zeitspanne (etwa 1 Jahr)</p> <p>Bis zu diesem Neuansatz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Strategien im Unterricht der Bewährungsprüfung unterziehen - Veränderungsprozesse selbstkritisch verfolgen - ein Portfolio begleitend verfassen - neue Kolleginnen und Kollegen einbinden <p>c) Veröffentlichung von Praxisberichten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Merkmale des GU aufzeigen - Hilfe für andere Schulen und Lehrkräfte geben - intersubjektive Validierung anstreben <p>d) übergreifendes Ziel: Erwerb von Expertise bei Lehrerinnen und Lehrern im GU durch das forschende Lernen in einer Expertenkultur</p>
---	---

Kommentar¹

Die Hinführung zu den Verfahren des qualitativen Paradigmas muss schrittweise in überschaubaren Praxisprojekten zur Unterrichtsevaluation auf einem angemessenen wissenschaftlichen Level erfolgen. Dazu sind zumindest in der jeweiligen Einstiegsphase geschulte externe oder interne Moderatoren als Wegbereiter zu gewinnen.

¹ Aus Planungs- und Termingründen, die nicht nur von der Schule, sondern auch vom Verfasser (R. A.) zu vertreten sind, konnte ein den Vorschlägen entsprechendes Handlungsvorhaben nicht mehr rechtzeitig realisiert werden.

Teil III

6.4 Reaktionen von Adressaten: Pädagogische Konferenzen mit Ausbildern, Schulleiterinnen, Schulleitern und Lehrkräften

Im November und Dezember 2002 wurde in drei Veranstaltungen über folgende Themen referiert:¹

- „Eine neue Verhältnisbestimmung zwischen Können und Wissen und ihre Konsequenz für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte“ in einem hessischen Studienseminar für die Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschule,
- „Lehrerforschung am Lernort Schule“ vor Leiterinnen und Leitern der Mittel- und Oberstufen sowie
- „Lehrerinnen und Lehrer erforschen lernend ihren Unterricht - Zumutung, Notwendigkeit oder Chance?“ vor dem Kollegium einer ‚Integrierten Gesamtschule‘.

Vorbemerkungen:

Die Interpretationen der Beteiligten zu den Referaten können hier nur eingeschränkt als Interventionen gesehen werden. Trotzdem ist es erforderlich, angestrebte Veränderungen des untersuchten Gegenstandsbereiches so weit wie möglich offen darzulegen, um mit den Adressaten über Möglichkeiten und Grenzen alternativer Evaluationsverfahren zu kommunizieren und um instruktive Informationen zu erhalten.

Drei forschungslogische Grundsätze standen im Vordergrund:

1. Der Forschende muss die soziale Welt mit den Augen der Handelnden selbst sehen und seine Vorstellungen über den pragmatischen Nutzen gegebenenfalls ändern.
2. Die Adressaten sollen Vorschläge und Folgerungen aus ihrer Sicht erörtern, da sie eine folgenreiche Bedeutung für ihr Handeln haben können.
3. Beiträge zur praktischen Umsetzung einer alternativen Konzeption zur Unterrichtsentwicklung sollten Anregungen geben und Grenzen aufzeigen.

Zur Gruppe der Adressaten ist festzuhalten:

¹ Referent: R. A.

Wegen der unterschiedlichen Ausgangspunkte und Felder der Untersuchung und aufgrund der geringen Zeit, die für die drei Konferenzen (jeweils 90 Minuten) zur Verfügung gestellt werden konnte, durften die Erwartungen hinsichtlich kritisch-konstruktiver Beiträge der Adressaten nicht zu hoch angesetzt werden. Trotzdem ergab sich infolge ihrer Erfahrungen und ihrer Kenntnisse zum Thema „Schulentwicklung“ die Möglichkeit, den referierten Gegenstandsbereich mit den Augen der Handelnden selbst zu sehen und eigene Vorstellungen über seinen pragmatischen Nutzen zu artikulieren.

6.4.1 Konferenz in einem Studienseminar am 31. Oktober 2002

Thema: **Zur Struktur des professionellen Wissens**
 Eine neue Bestimmung im Verhältnis von Wissen und Können

Teilnehmer: 24 Ausbilderinnen und Ausbilder

Zeit: 90 Minuten

Das Referat entsprach in seinem Inhalt den Ausführungen zum Punkt „Wissen – Können – Reflexion“ und in Ansätzen dem Abschnitt „Vom Novizen zum Experten“ im Kapitel 4 dieser Arbeit.

Anmerkung zum Referat:

Die Darlegung des Gesamtzusammenhanges des Themas „Auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Unterrichtsevaluation“ nahm zu viel Zeit in Anspruch, so dass der Kern des Referates, die Verhältnisbestimmungen zwischen Wissen und Können, nicht präzise genug vorgetragen werden konnte. Dies wiederum hatte zur Folge, dass grundlegende Aspekte des Theorieansatzes nicht hinreichend erläutert wurden. Kritische oder ablehnende Rückmeldungen der Ausbilderinnen und Ausbilder zum Thema sind daher unter dem Vorbehalt einer vom Referenten zu verantwortenden lückenhaften Information zu sehen. Die Aufmerksamkeit der Gruppe richtete sich vor allem auf den Begriff „Experte“. Dies war zunächst nicht beabsichtigt, da nicht das „Novizen-Experten-Paradigma“ der Brüder Dreyfus, sondern Neuwegs Verhältnisbestimmung im Zentrum der Aussprache stehen sollte.

Der Protokollauszug fasst die Schwerpunkte der Diskussion zusammen.

Beiträge zum Vortrag „Eine neue Verhältnisbestimmung zwischen Wissen und Können“ anlässlich der Dienstversammlung des Studienseminars am 31. Oktober 2002

Zum Akzeptanzdilemma „Beratung und Beurteilung in Personalunion“:

Teilnehmer: Ich sehe im Verhältnis zwischen den Referendarinnen und Referendaren einerseits und dem Ausbilder andererseits kein Akzeptanzdilemma,

vor allem aber keinen Interessenkonflikt in der Doppelrolle „Berater – Beurteiler“. Ich spreche mich mit meiner Referendargruppe gegebenenfalls aus.¹

Zum intuitiven Handeln der Experten:

Der These, „Ausbilder (Experten) können ihr Lehrhandeln nicht (immer) verbalisieren“, wird von mehreren Teilnehmern widersprochen:

- *Wer „Know-how“ besitzt, kann das auch wiedergeben.*
- *Unterrichtstätigkeit muss begründbar sein, auch wenn im Unterrichtshandeln Intuition vorkommt. Intuition ist nicht alles. Zum Können gehören auch Spontaneität, Kreativität usw.*
- *Ich wende Wissen und Erfahrungen im Unterricht grundsätzlich bewusst und überlegt an, das heißt aber auch, dass ich mein Lehrhandeln jederzeit explizieren kann.*

Anmerkung des Referenten: Viele Lehrerinnen und Lehrer verfahren intuitiver, als sie es sich selbst und anderen gegenüber eingestehen (möchten) und gelangen gerade so zu neuen Erkenntnissen². Bezogen auf den Ausbilder ist allerdings zu vermuten, dass sich sein Alltagshandeln durchaus intuitiv vollzieht, sein Wissen dem Handeln also implizit ist. Er denkt in der Handlungssituation nicht ständig über Regelkenntnisse nach.

Referendarinnen und Referendare beobachten Experten beim Lehrhandeln und ahmen sie nach:

- *Die Forschungsergebnisse im Zusammenhang mit Lernen sind unvollständig und werden andauernd aktualisiert.*
- *Was man als Ausbilder nicht zu verbalisieren vermag, kann auch der Novize nicht nachahmend erlernen.*
- *Der Vorschlag, Unterricht durch Ausbilder zu demonstrieren, findet keine ungeteilte Zustimmung.*

Zur Verhältnisbestimmung von Können und Wissen (Synopsis Neuweg)³:

- *Die Synopsis polarisiert aus Gründen der Abgrenzung und Klarheit.*
- *Die Wahrheit liegt in der Mitte.*
- *Eine Synthese der vorgestellten Synopsis wäre wünschenswert.*
- *Experte wird man durch den Zwang der Notwendigkeit des Unterrichtens.*

¹ Vgl. Kapitel 5, Abschnitt 5.3.3 unter „Metakommunikation“: Die von einem Fachleiter akzentuiert vorgetragene Auffassung wurde im Zusammenhang mit dem Begriff „Metakommunikation“ bereits kommentiert.

² Vgl. Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 66

³ Vgl. Kapitel 4, Abschnitt 4.2.2: Zum Verhältnis von Wissen und Können

Leider blieb nach einer ersten Diskussionsrunde der regen und kritischen Aussprache keine Zeit mehr zu fragen, welche Aspekte der nur in Ansätzen vorgetragenen Theorie richtungweisend für die Ausbildung im Referendariat sein könnten.

Kommentar

(1) Die Beiträge der Gruppe weisen auf den Schwachpunkt des Vortrags hin. Neuwegs Verhältnisbestimmung von Wissen und Können oder das Expertenparadigma lassen sich trotz ihrer Prägnanz nicht im Schnelldurchgang überzeugend vorstellen oder gar auf die Praxis übertragen. Sollen die Gültigkeit und die Relevanz der Theorien für die Aus- und Fortbildung der Lehrenden ermittelt werden, muss die Diskussion nach dem Impulsreferat im Seminar weitergeführt werden.

(2) Ausgangspunkt könnte beispielsweise die Frage sein, wie umfangreich ein „tragfähige(r) Grundfundus relevanter Kenntnisse“¹, wie fundiert das Know that sein muss, ehe ein Student in den Schulpraktischen Studien in einer Klasse unterrichten sollte, oder wann bei einer Referendarin im Gespräch nach einer erteilten Unterrichtsstunde die Instruktion zu Gunsten der unterstützenden kognitiven Begleitung durch die Fachleiterin ‚aufgehoben‘ wird. Aus seminardidaktischer Sicht ergibt sich die Frage, wie wissenschaftliches Wissen im Referendariat sinnvoll eingebracht wird.

(3) Grundsätzlich könnten die im Leitfaden zusammengefassten Themen zum Erwerb von Wissen, Können und Expertise sowie zur Bedeutung der Reflexion über Unterricht in pädagogischen Konferenzen der Ausbildungsleiter am Studienseminar erörtert werden. Den aktuellen Anlass dazu geben Standards, die für die Ausbildung junger Lehrkräfte formuliert worden sind. Als Inhalte des Kerncurriculums erscheinen dort die Begriffe „forschendes Lernen“, Evaluation und Reflexion sowie das Konzept des „lebenslangen Lernens“². Die Qualitätsstandards für die zweite Phase in Hessen lauten: „nachhaltige Lernprozesse zu konzipieren, zu gestalten, zu reflektieren und im Sinne einer konstruktiv-kritischen Prozessbegleitung zu evaluieren“ und „kooperativ und konstruktiv im Team zu arbeiten“³.

¹ Wollring (2002), a.a.O., S. 12

² Vgl. Lührs (2003), a.a.O., S. 38 und 45

³ Debus et. al. (2003), a.a.O., S. 24

Der erforderliche Erwerb neuer Kompetenzen durch die Ausbilderinnen und Ausbilder während der gesamten Berufslaufbahn kann allerdings nicht überwiegend intern im Studienseminar geleistet werden, sondern muss in enger Zusammenarbeit mit der Universität erfolgen. Durch „institutionalisierte und stetig genutzte Informationsplattformen“¹ könnte neues wissenschaftliches Wissen (Know that) von der Hochschule an die Fachleiter sowie Erfahrungen, die Praktiker am Lernort Unterricht erworben haben, an die Hochschule weitergegeben, gemeinsam diskutiert und erprobt werden.

6.4.2 Aktionsforschung: Schulleiterdienstbesprechung²

Vortrag vor Schulleitern der Mittel- und Oberstufe³ eines Schulaufsichtsbezuges am 18. November 2002

Thema: Aktionsforschung: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht am Lernort Schule

Teilnehmer: 45 Direktorinnen und Direktoren von Schulen der Mittelstufe, der Oberstufe und der Beruflichen Schulen

Zeit: 90 Minuten

Zum Aufbau des Referats:

1. Aufgaben der Schule bei der Unterrichtsentwicklung:

Das Interesse der Schulen muss darauf gerichtet sein, die Unterrichtsqualität bei motivierter und aktiver Mitwirkung der Lehrerinnen und Lehrer zu sichern und neuen Gegebenheiten anzugleichen.

2. Verfahren zur Qualitätssicherung von Unterricht:

- Welche Möglichkeiten bietet die Lehrerforschung?

3. Inhalte:

- Ansätze der Action Research (Elliott)
- Charakteristika (Altrichter)
- Methoden und Techniken
- Beispiele für (erste) überschaubare Vorhaben zur Qualitätssicherung

Anmerkung zum Verlauf:

Diskussionsbeiträge (Protokollauszug)

¹ Wollring (2002), a.a.O., S. 20

² Referent: R. A.

³ Die Teilnahme der Leiter der Mittel- und Oberstufen unterstützt die in dieser Arbeit vertretene Auffassung, dass die Themen „guter“ Unterricht und „neuzeitliche Didaktik und Fachdidaktik“ für alle Stufen und Formen der Schule gleichermaßen von Bedeutung sind.

In knapp 45 Minuten stellt der Referent (...) sein Konzept zur Qualitätsentwicklung von Unterricht vor.

In der folgenden Aussprache werden zunächst Begrifflichkeiten nachgefragt: z.B. "Forschendes Lernen".

(Gespräch):

Herr B. ist der Meinung, dass empirische Methoden zur Unterrichtsentwicklung nicht angewandt werden können. Das sei Aufgabe von Universitäten. In der Schule sei dies nicht möglich.

Herr C.: Das Thema sei nur scheinbar "weit weg vom Tagesgeschäft". Es sei ein Nachteil, dass die Arbeit der Praktiker oft losgelöst vom wissenschaftlichen Forschungsstand verlaufe und dass es vielleicht in Zukunft gelinge, die Kluft zu schließen, die zwischen Theorie und Praxis bestehe.

Herr D.: Lehrerinnen und Lehrer brauchten praxisnahe Konzepte zur Umsetzung in den Schulen, die Reflexion der Arbeit komme oft zu kurz.

Frau E.: Der Ansatz zeige, hier gehe es um Information darüber, wie bessere Wege zur Reflexion der Praxis gefunden werden können. Evaluation, immer noch ein umstrittener Begriff, sei eigentlich ein wissenschaftliches Verfahren zur Überprüfung dessen, was in der Schule passiert.

Herr F. bemerkte zur Anwendbarkeit in der Schule: Lehrer seien oft Experten im Unterricht, aber weniger auf fachwissenschaftlicher Ebene.

Herr B. wehrt sich dagegen, dass es in der Vergangenheit kein Instrument der Reflexion gegeben hätte, und verweist auf das Modell von Heimann und Schulz. Er erwartet von der Forschung ein Instrumentarium zur gerechteren Beurteilung und ist skeptisch, dass Lehrer schon allein aus zeitlichen Gründen in der Schule forschen können.

Herr G. stellt ein Beispiel aus Frankreich vor, in dem Schulleitungen und Kollegien von bestimmten organisatorischen Aufgaben entlastet sind, daher mehr Zeitreserven für pädagogisches Arbeiten haben.¹

Herr H. sieht die Methode der Sozialforschung im Zusammenhang mit Evaluation. Er stellt fest, dass es in den Schulen noch am Methodenrepertoire zur Evaluation mangelt. Er nennt ein Beispiel aus seiner Schule, in der schon Einzelprojekte zum Thema Unterricht evaluiert wurden. Die hohen Anforderungen an ein wissenschaftliches Vorgehen seien aber oft auch einschüchternd für Praktiker. Er fragt sich, wie man das auf ein Kollegium übertragen könne und ob beim erteilten Un-

¹ Auch Frankreich strebt in seiner 'réforme pédagogique' lehrer- und schülerbezogene Arbeitsweisen sowie mehr Schulautonomie an: «travail en équipe pour les professeurs comme pour les élèves, autonomie des établissements, etc». (www.education.gouv.fr oder www.iufm.education.fr)

terricht oder bei der gemeinsamen Planung angesetzt werden solle. Grundsätzlich seien Supervisoren zur Planung und Realisation von Projekten erforderlich.

Herr L.: Unterrichtsbesuche, die gemeinsam vorbereitet würden, seien weniger angstbesetzt als anlassbezogene Besichtigungen.

Herr M.: Die Rahmenbedingungen für die Unterrichtsanalyse sollten nicht außer Acht gelassen werden.

(Verweis auf geringere Unterrichtsverpflichtungen an der Laborschule Bielefeld, die mit wissenschaftlicher Begleitung forschen kann.)

Herr N. meint, dass es immer unterschiedliche Varianten gebe, dass Lehrerteams Neues ausprobieren und dann auch Ergebnisse reflektieren wollen. Routine sei der "Tod" der Lehrermotivation. Ziel sei das Ausprobieren eines methodischen Ansatzes und die Reflexion darüber, was es bringt.

Herr H. ergänzt, dass Vertrauen eine wichtige Voraussetzung für interne Evaluation darstellt, dass dafür Teamstrukturen geschaffen werden müssen, die z.B. gegenseitiges Hospitieren ermöglichen.

(...)

Der Diskussionsleiter und der Referent bedanken sich in ihren Schlussworten für die offene Diskussion.

Kommentar

Obwohl das Referat auch in dieser pädagogischen Konferenz sehr „theorielastig“ war, sind die Beiträge der Direktorinnen und Direktoren, denen eine weitere Aufgabe übertragen werden soll, in ihrer Tendenz als vorsichtig zustimmend auszulegen. Die Initiierung von Projekten setze allerdings voraus, dass Schulen von Supervisoren unterstützt und Lehrkräfte entlastet werden.

Auf eine eingehende Analyse der Redebeiträge wird deshalb verzichtet, weil sie a) für sich sprechen und b) weil nahezu alle Argumente in den vorausgegangenen Ausführungen in ähnlichen Zusammenhängen bereits erörtert wurden. Festzuhalten bleibt, dass die Schulleitungsmitglieder neuen Formen zur Unterrichtsentwicklung nicht ablehnend gegenüberstehen. Sie setzen sie dann ein, wenn es ihnen gelingt, eine breite Beteiligung im Kollegium herzustellen und wenn sie in den Phasen der Initiation, der Implementation und der Evaluation konkreter Vorhaben entweder von erfahrenen Mitarbeitern der Schule oder von externen Supervisoren unterstützt werden.

Allerdings darf sich die von den Schulen geforderte Unterstützung durch externe Beraterinnen oder Moderatoren nur auf erste Anleitungen oder besondere For-

schungsvorhaben beschränken. Wie bereits bemerkt¹, muss die Einzelschule im Hinblick auf die beschriebenen Paradigmenwechsel, auf die Qualitäts- und Autonomiediskussion und die Schulentwicklung selbst aktiv werden, darf also nicht nur auf Anstöße von außen warten. Der Erfolg des forschenden Lernens an Schulen hängt in erster Linie von dem Interesse und der Innovationsbereitschaft des Schulpersonals ab.

6.4.3 Unterrichtsentwicklung: Vortrag² vor Lehrerinnen und Lehrern einer integrierten Gesamtschule am 9. Dezember 2002

Thema: Unterrichtsentwicklung durch Lehrerinnen und Lehrer am Lernort Schule
- Zumutung, Notwendigkeit oder Chance? -

Teilnehmer: 25 Lehrerinnen und Lehrer (freiwillige Teilnahme) sowie die Schulleitung

Zeit: 90 Minuten

Zum Aufbau:

1. Der gesellschaftliche Wandel und wissenschaftliche Erkenntnisse verändern Schule, Unterricht und Professionalität.
2. An einem Unterrichtsprojekt der Anne-Frank-Schule wurden
 - a) Instrumente der Unterrichtsentwicklung beschrieben sowie
 - b) alternative Anwendungsformen exemplarisch gegenübergestellt.³

Redebeiträge und Kommentar

Die Diskussion konzentrierte sich auf Fragen aus dem Kollegium. Sie sind dem Protokoll zur Konferenz entnommen und werden hier unmittelbar kommentiert:

Teilnehmer: Sind Lehrer zuständig für Unterrichtsentwicklung?

Diese Frage wurde in allen Konferenzen oder in informellen Nachgesprächen immer wieder gestellt. Sie bestätigt die Auffassung, dass punktuelle, gegebenenfalls wissenschaftlich betreute Handlungsvorhaben einzelner Schulen nicht dazu anregen, Unterrichtsentwicklung im Programm jeder Einzelschule zu etablieren. Schulische Aktivitäten müssen vielmehr in einen sinnvollen Gesamtzusammenhang eingebettet werden. Das setzt voraus, dass alle Mitarbeiter der Bildungsein-

¹ Vgl. Kapitel 4, Abschnitt 4.1.2: Projekt 2: Sport in der Grundschule

² Referent: R. A.

³ Vgl. Synopse zur Anne-Frank-Schule im Teil II dieses Kapitels

richtungen in die Diskussion zur aktuellen Schul- und Bildungstheorie eingebunden werden müssen, weil sich aus ihr die Notwendigkeit zur Unterrichtsentwicklung durch die Lehrerinnen und Lehrer schlüssig ergibt.¹

Teilnehmerin: Wer liefert die Instrumente für die Evaluation? Hier ist wissenschaftliche Hilfe nötig!

Soll die Unterrichtsqualität an der Schule gesichert und sollen darüber hinaus auch erfahrungsbasierte Theorien konstruiert werden, sind praktikable Evaluationsmethoden zu „liefern“. Dazu ist eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen der Hochschule, den ‚Unterstützungssystemen‘ und der Schule erforderlich. Das Problem ist erkannt: So empfiehlt die vom Hessischen Kultusministerium und vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst eingesetzte ‚Expertenkommission (Kassel)‘: „In allen Phasen der Lehrerbildung ist eine möglichst enge Verzahnung von Forschung bzw. der Vermittlung neuerer Forschungsergebnisse mit schulbezogener Entwicklungsarbeit anzustreben.“²

Teilnehmer: Selbstforschende Lehrkräfte in einer autonomen Schule haben ein Problem: Besteht nicht die Gefahr der Diversifikation, des Auseinanderdriftens? Wer sorgt für die verbindende Theorie als Evaluations- und Definitionsbasis für "guten Unterricht"?

Die Gefahr des Auseinanderdriftens in der Definition von qualitativ gutem Unterricht verringert sich, wenn – wie in dieser Arbeit an zwei Beispielen aufgezeigt wurde – mehrere Schulen gemeinsam an einem Projekt arbeiten und sich gegenseitig beeinflussen, wenn die Schule Lehrkräfte ausbildet, wenn dadurch auch häufig Staatsprüfungen stattfinden und wenn Schulen die Ergebnisse ihrer Projektarbeit publizieren und sich der Kritik stellen.

Die möglicherweise trotzdem entstehenden „Tradierungsmuster“, welche „die Unterrichtsqualität vorwiegend durch die Weitergabe berufspraktischer Erfahrungen zu optimieren suchen“, sind „zugunsten einer authentischen aktuellen Information (zu relativieren)“. Die Expertenkommission sieht in diesem ‚Zusatz‘ „keine a priori negative Bewertung unterrichtspraktischer Erfahrung“, ist aber der Überzeugung,

¹ Vgl. Kapitel 2

² Wollring (2002), a.a.O., S. 9

„dass sich das System Schule allein durch die interne Weitergabe positiver Erfahrungen nicht auf Dauer intellektuell selbst instand halten kann“.¹

Auf die Gefahr der zeitlich begrenzten Weitergabe von Mustern und Konzeptionen im Schuldienst wurde im Zusammenhang mit lernzielorientierten Konzeptionen des Unterrichts hingewiesen.² Die Expertenkommission sollte die Verwendung des Begriffes ‚Tradierungsmuster‘ jedoch noch einmal überdenken, weil nicht nur in der formativen, sondern selbst in der summativen Evaluation, erst recht aber in der Praxisforschung Veränderungen, verstanden als Verbesserungen, prinzipiell intendiert sind. Richtig aber ist: Eine übergreifende verbindende Evaluations- und Definitionsbasis bedingt die enge Verzahnung von Forschung mit der schulischen Entwicklungsarbeit (Praxeologie des Alltags). Gelingt dieses Vorhaben, beantwortet sich auch die folgende Forderung des Kollegiums der Anne-Frank-Schule:

*Schulen bedürfen der Unterstützung durch externe Berater.
Auch forschende Praktiker bewegen sich (mehr oder weniger bewusst) auf einer theoretischen Grundlegung.*

Die Ausführungen zur neuen Kultur der Unterrichtsevaluation haben das Ziel, die Unterrichtsentwicklung durch forschend lernende Lehrerinnen und Lehrer *bewusst* theoretisch zu fundieren.

Teilnehmer: Wer definiert "gegenstandsnahe Merkmale" (Schlüsselkategorien) von Unterricht? Ist es nicht notwendig, über die "Merkmale" vorher Konsens herzustellen?

Diese Frage bestätigt die Notwendigkeit einer metakognitiven Auseinandersetzung der Einzelschule mit Entwicklungen, die von der normativen Planungsdidaktik zur Prozessdidaktik führen. So dienen beispielsweise handlungsorientierte Modelle als Orientierungen für Schulen, die sich der Aufgabe stellen, ihren Schülerinnen und Schülern ‚guten Unterricht‘ anzubieten. Sie bilden eine Grundlage der Unterrichtsevaluation. Um Konsens herzustellen und Probleme zu lösen, greifen forschend lernende Lehrkräfte dabei im Sinne Neuwegs bewusst auf explizites Wissen zu-

¹ Wollring (2002), a.a.O., S. 15

² Vgl. Kapitel 3, Abschnitt 3.1.3: Lernzielorientierte Konzeptionen zur Unterrichtsplanung ...

rück. Sie beziehen Didaktik in ihre Projektarbeit ein, dabei folgt die Theorie der Praxis nach.

Das Unterrichtsumfeld ist sehr komplex, es gibt zu viele "Störfaktoren", die von Unterrichtsforschung nicht erfasst werden.

Die Antwort gibt die Methodologie der qualitativen Sozialforschung, die das soziale Feld ‚Unterricht‘ in seiner Vielfalt weniger einschränkt als quantitative Verfahren, die – vereinfacht ausgedrückt – die komplexen Strukturen des ‚Interaktionsgefüges Klasse‘ zu sehr reduzieren und nur in eng begrenzten Ausschnitten erfassen. Qualitative Verfahren ermöglichen es den Praktikern, auch verändertes Lern- und Sozialverhalten der Schüler, Beziehungs- und Disziplinprobleme oder Formen der Verweigerung im Klassenzimmer zu erheben und auszuwerten.

Zusammenfassung:

Die Hinführung zu den Verfahren alternativer Evaluationsmethoden muss schrittweise in überschaubaren Praxisprojekten zur Unterrichtsevaluation auf einem angemessenen wissenschaftlichen Niveau erfolgen. Dazu sind zumindest bei den ersten Handlungsvorhaben der Schulen externe oder interne Moderatoren als Wegbereiter zu gewinnen. Wegen des teilweise großen Arbeitsaufwandes, der sich beispielsweise aus der Datensammlung und der Analyse von Dokumenten ergibt, sollten schulische Vorhaben deshalb zunächst auf eng begrenzte Aufgaben- oder Problembereiche gerichtet, also optimal dosiert sein. Die Verfolgung eines prüfenswerten „Falles“ mit Hilfe eines qualitativen Interviews mit dem Unterrichtenden wäre – so gesehen – bereits als Projekt zur Unterrichts- und Personalentwicklung zu betrachten.

Eine unmittelbare und vollkommene Adaption wissenschaftlicher Instrumente zur Qualitätsverbesserung erscheint gegenwärtig noch nicht möglich, weil der damit verbundene Aufwand die Belastbarkeit der Lehrerinnen und Lehrer im Dienst übersteigt. Deren Aufgabenschwerpunkt liegt im Erziehen, Unterrichten, Beraten und Beurteilen von Schülerinnen und Schülern und nicht in erster Linie im Erforschen von Unterricht. Zeitliche und inhaltliche Überlastungen führen nicht zur Integration der Theorie in die Alltagspraxis, sondern verstärken eher Reserviertheit

und Rückzug. Die Frage des Leiters einer großen Gesamtschule illustriert das Problem: „Warum sollen wir jetzt auch noch Unterrichtsforschung betreiben?“

In dieser Kernaussage mag auch der Grund für die Stagnation in der Entwicklung der Action Research vermutet werden, die erst durch den rasanten gesellschaftlichen Wandel und die neuen wissenschaftlichen Ergebnisse der Kognitions- und Expertenforschung einen starken, Erfolg versprechenden Anschub erfahren hat.

Es ist evident, dass besondere Aufwendungen und eine bestimmte Ausstattung für die Schulen erforderlich sind, ehe ein qualitativ orientiertes Projekt mit einer präzisen Fragestellung, der Darlegung des Forschungsstandes, des theoretischen Begriffsrahmens, der Forschungsmethodik, der Interpretation der Ergebnisse und den sich daraus ergebenden pädagogischen Konsequenzen realisiert werden kann. Es genügt nicht, Forderungen an das Schulpersonal zu stellen. Die vorhandenen intrinsischen Motivationen sind durch extrinsische Anreize zu ergänzen.

Der gesamte Prozess benötigt Zeit. Obwohl an einzelnen Schulen gute Ansätze von Entwicklungsarbeit beobachtet werden konnten, wäre es unrealistisch zu glauben, dass Entwürfe zur Unterrichtsoptimierung unmittelbar zu Veränderungen im Schullalltag führten. Diese Auffassung wurde in den pädagogischen Konferenzen, die im Rahmen dieses Forschungsprojektes durchgeführt wurden, bei durchgängig offener Einstellung zum vorgetragenen Modell bestätigt. Der aus schulisorganisatorischer Sicht unvollkommene Ist-Zustand in der Schulentwicklung schließt jedoch nicht aus, dass Lehrerforschung auf der Basis formativer Evaluation an den Schulen verankert wird.

6.5 Fazit: Ein Leitfaden, Anwendungsvorschläge und erste Reaktionen

(1) Ein Leitfaden zu alternativen Evaluationen von Unterricht allein führt nicht zu einer von Pädagoginnen und Pädagogen betriebenen Praxisforschung. Als Handlungshilfe kann er aber stimulieren, auffordern, zum Nachdenken anregen und damit zur Unterrichts- und Personalentwicklung beitragen. Er zeichnet überdies deutliche Konturen für einen noch zu entwerfenden Typus für forschend lernende Lehrer und Lehrerinnen im Beruf.

- (2) Die Konventionen tradierter Verfahrensweisen zur Unterrichtsevaluation werden in Frage gestellt, wenn die Akteure in der Schuladministration, der Schulleitung und im Klassenzimmer Vorschläge zur Qualitätssicherung als Folie über anscheinend bewährte Handlungsformen der Aus- und Fortbildung, der summativen und formativen Evaluation von Unterricht und über Unterrichtsprojekte am Lernort Schule legen und sie auf diese Weise an neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen, Aktionsformen, Forschungsmethoden und Evaluationsinstrumenten messen.
- (3) Erste Reaktionen von Ausbildungsleitern, Schulleitungen und Lehrkräften zur Praxisforschung am Lernort Schule können als zustimmend ausgelegt werden. Im Kontext der Zielsetzung dieser Untersuchung heißt dies, dass Konzepte zur Schulentwicklung und Akzente einer neuen Kultur der Unterrichtsevaluation rechtzeitig, ideenreich und praxisnah an den Lernorten Studienseminar und Schule für die Adressaten aufbereitet werden müssen, um sie von der Notwendigkeit, der Praktikabilität und den Chancen des forschenden Lernens am Kerngegenstand ihrer Profession in einer Wissensgesellschaft zu überzeugen.

Kapitel 7

7.0 Schlussfolgerungen und Perspektiven

7.1 Rückblick auf Motive, Ziele und die Methode der Arbeit

Veränderte Lebensnotwendigkeiten erfordern neue Lehr- und Lernformen, beeinflussen die Unterrichtsgestaltung und stellen größere Anforderungen an die Professionalität der Lehrkräfte. Dieses Postulat war auf den Ebenen des gesellschaftlichen Wandels, des Bildungsbegriffs, der Schulqualität und der daraus resultierenden Tendenz zu einer prozessorientierten Didaktik zu belegen. Aus den explizierten Bedingungen und Anforderungen an die Regelschule entfalteten sich Thema, Ziele, Probleme und Fragen der Untersuchung. Neue Erkenntnisse zur Schul-, Personal- und Unterrichtsentwicklung sowie Einzelbeobachtungen und Erfahrungen aus dem Untersuchungsfeld bestimmten die Schrittfolge, die den Gegenstandsbereich erschloss und ihn eingrenzte. Es ergab sich die folgende Ausgangslage:

Das Richtziel hieß: Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler durch Qualitätsentwicklung des Lehrens aufgrund veränderter Anforderungen. Die Suche nach neuen Wegen zu gutem Unterricht setzte bei den Formen und Funktionen der Evaluation an. Es wurde angenommen, dass reflexives Erfahrungslernen über Unterricht wesentlich zum Erwerb professioneller Kompetenzen bei Pädagoginnen und Pädagogen beiträgt, dass schulinterne Evaluation den Transfer wissenschaftlichen Wissens für die Weiterentwicklung didaktischer Handlungskompetenz fördert und zu konstruktiven Konsequenzen im Lehr- und Lernhandeln führt.

In der wechselseitigen Beziehung, die zwischen dem Ziel ‚Unterrichtsentwicklung‘ und dem Mittel ‚Unterrichtsevaluation‘ besteht, wurden Problemgrund und Ansatzpunkt dieser Untersuchung gesehen: Das traditionelle Verfahren der Unterrichtsbeobachtung und -auswertung wird im Referendariat und im Schuldienst teils zur Leistungsbeurteilung, teils als ein den Kompetenzerwerb stützendes Mittel eingesetzt, teils vermischen sich die mit der Evaluation verbundenen Aufgabenbereiche der Vorgesetzten und Berater.

Aus diesem Dilemma resultieren das Motiv der Untersuchung und eine Leit-These: Werden alternative Methoden und Techniken zur Unterrichtsentwicklung angeboten und von Lehrerinnen und Lehrern anerkannt, erhöht sich die Häufigkeit ihrer

Anwendung in selbstreflexiven und selbst gesteuerten schulischen Handlungsvorhaben.

Dieser Annahme wurde in einem Prozess der Erschließung von Ursachen, Wirkungen und Möglichkeiten, die Praxisforschung durch Lehrkräfte fördern können, gefolgt. Sie bestimmte die Forschungslinie der Untersuchung, deren Fokus sich auf „alltägliche“ Prozesse und auf das rekonstruktive Vorgehen in der Praxis richtete.

Um dem mit dieser Behauptung verbundenen Anspruch gerecht zu werden, wurden kontraproduktiv wirkende Formen der Unterrichtsevaluation des Schulalltages exemplarisch dargestellt und analysiert sowie aktuelle Bestimmungen zum Evaluationsbegriff für Beratungssituationen aufgearbeitet. Zwei vom Autor initiierte und mit einer großen Zahl von Schulen durchgeführte Projekte verdeutlichten, dass sich Formen des gemeinsamen Lernens mit Lehrkräften bei laufendem Betrieb verwirklichen lassen und zu akzeptablen Ergebnissen führen. Perspektiven verschiedener wissenschaftlicher Positionen sowie richtungweisende Theorien, die den fortgeschrittenen Stand der Bezugswissenschaften repräsentieren, wurden kritisch gewürdigt. Aus den Ergebnissen resultierten Vorschläge, die bei den Lehrkräften zu positiven Reaktionen im Hinblick auf die Unterrichtsentwicklung führen sollen. Damit könnte der Weg für ein kontinuierliches unterrichtsbezogenes Weiterlernen im Beruf geebnet werden. Dieses Vorgehen fußt auf dem aus Berufserfahrung gewonnenen Motiv, mit kommunikativen Deutungsformen ein relativ unbelastetes Verständnis zur schulinternen Unterrichtsentwicklung bei Lehrkräften aufzubauen.

Im Verfahren der Exploration und des Auslegens von Charakteristika gegenstandsbezogener Studien, Forschungsansätze und wissenschaftlicher Positionen, zum Beispiel der Aktionsforschung, der Bestimmung des Verhältnisses zwischen Wissen und Können, der Handlungsformen des reflektierenden Praktikers, der Kommunikationstheorie, der Beziehungsdidaktik und der qualitativen Sozialforschung, wurden für den untersuchten Objektbereich Schlussfolgerungen gezogen. Das argumentative Vorgehen führte schrittweise zu erweiterten Leit-Thesen, die schließlich in einem „Leitfaden zur Unterrichtsevaluation durch forschend lernende Lehrerinnen und Lehrer“ komprimiert dargestellt wurden. Bei der Bewertung der Ergebnisse ist zu beachten, dass sich der Prozess der Generierung bei qualitativ

orientierten Projekten mit dem Ende des Untersuchungszeitraumes zwar als vorläufig und hypothetisch darstellen muss, dass sie sich aber gerade deshalb als überprüfungs- und entwicklungswürdig erweisen.

7.2 Von Leit-Annahmen zu erweiterten Aussagen

Die folgenden Ausführungen fassen Resultate der Untersuchung an herausgehobenen Prozess-Stationen zusammen und richten sich dabei an der in der Abschnittsüberschrift genannten Schrittfolge aus.

Leit-Annahme: Die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, Unterricht durch forschendes Lernen zu verbessern und zu bewältigen, lässt sich über eine neue Kultur der Unterrichtsevaluation anregen und verstärken.

(1) Es ist erforderlich, Praxis zu verändern.

Die Einzelschule ist mitverantwortlich für Personal- und Unterrichtsentwicklung durch forschendes Lernen. Der Abriss zum Wandel der Gesellschaft und zu Veränderungen der Schule und des Unterrichts bestätigt die Notwendigkeit, Personal- und Unterrichtsentwicklung zu intensivieren. Den letzten entscheidenden Impuls zu einer nachhaltigen Qualitätsentwicklung gaben internationale Schulvergleichsstudien (TIMSS, PISA), deren empirisch-statistisch gewonnene Daten deutliche Schwächen in den Leistungen deutscher Schüler aufgezeigt hatten.

Oelkers sieht Ursachen für defizitäre Leistungen unseres Schulsystems unter anderem in der unprofessionellen Neigung zur Intransparenz schulischer Inhalte und Aktivitäten, die Innovationen erschwere. Er folgert, dass die pädagogische Institution der Staatsschule zwar nicht überflüssig werde, sie müsse aber ihre Konventionen, die Grundform ihrer Organisation von Lehren und Lernen, grundlegend ändern, wenn sie überleben wolle¹.

Die bildungshistorische Forschung findet Indizien, „die für eine geringe Wirkung von Diskurs (...) auf das Schulwesen sprechen“².

In der Berufskultur der Lehrerschaft bestehe ein großes Beharrungsvermögen, Lehrer seien eher reformresistent, sie hielten an einmal als erfolgreich wahrge-

¹ Vgl. Oelkers (2003), a.a.O., S. 67

² Link/Nath/Tenorth (2003), a.a.O., S. 2

nommenen Unterrichtspraktiken fest¹, neuere Forschungsergebnisse dringen kaum bis in das Klassenzimmer vor.

Aus Informationen über den Zustand des Schulsystems wurde in dieser Untersuchung gefolgert, dass Lehrpersonen aller Lehrämter an den Lernorten Studienseminar und Schule konstruktiv und eigenverantwortlich an der Verbesserung des Unterrichts mitwirken müssen, um die Bildungsanforderungen in einer Wissensgesellschaft zu erfüllen. Eine von Lehrkräften betriebene Unterrichtsentwicklung an allen Schulformen und Schulstufen zeichnet sich durch Transparenz, Offenheit, Flexibilität und Kommunikation aus. Ihre Merkmale sind Öffentlichkeit und Vergleichbarkeit ihrer Leistungen, Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen und Anforderungen sowie Schüler- und Elternbeteiligung.

(2) ‚Guter‘ Unterricht und Standards

Die Aufgabe, „guten“ Unterricht zu erteilen, ist Kernbestandteil der pädagogischen Profession. Diese Verpflichtung konnte im zweiten Kapitel in einem Ableitungsversuch, der vom gesellschaftlichen Wandel ausging und über bildungstheoretische Positionen bis hin zur Schul- und Unterrichtsentwicklung führte, erhärtet werden. Praxisbeispiele und Schlussfolgerungen zeigen auf, welche allgemeinen Qualitätsmerkmale „guten“ Unterricht charakterisieren².

Besondere Orientierungsmarken für „guten“ Unterricht erschließen sich vor allem aus den Akzentuierungen einer zeitgemäßen Unterrichtsdidaktik, deren Schwerpunkte – wie im dritten Kapitel beschrieben – in einer verstärkten Handlungsorientierung und Schüleraktivierung im Unterricht aller Schulformen und -stufen liegen.³

Auf einer mittleren Ebene der Konkretisierung kennzeichnen Standards die Qualitätsmerkmale „guten“ Unterrichts. Dabei handelt es sich um Wissensbestände in den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, die zukünftige Lehrkräfte auf ihrem Weg zur Professionalität benötigen.

¹ Vgl. Kemnitz (2003), a.a.O., S. 63, Kemnitz kommentiert einen Artikel von G. Kluckert zur Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion; Kluckert (2003), a.a.O., S. 47-60

² Vgl. zum Beispiel Kapitel 1, Abschnitt 2.6.1: Welche Dimensionen zeichnen guten Unterricht aus? (S. 90-93)

³ Vgl. Kapitel 3: „Guter Unterricht“ und die Evaluation als Methode der Optimierung, hier besonders die Seiten 128 f. und 130 f.

Sie eignen sich relevante Kenntnisse an, die sie im Stadium des Novizen zunächst als kontext-freie Regeln (Dreyfus/Dreyfus) einsetzen und im Klassenraum mit praktischen Anforderungen verbinden, um auf diese Weise Können zu erwerben (Neuweg).

Beispiele:

- Lehrer müssen lernen, „wie man vermeiden kann, dass Schülerinnen und Schüler schnell vergessen, und wie man das Behalten systematisch unterstützen kann“ sowie „wie man Lernübertragungen (Transfer) systematisch und ausführlich in den Unterricht einbaut und so dem erworbenen Wissen Sicherheit verleiht“.¹
- Sie müssen lernen, „vielfältige Methoden und Medien kreativ sach- und adressatenbezogen zu vermitteln“ sowie „verschiedene Sozialformen, die dem Ziel der Selbständigkeit (...) dienen, einzusetzen“².
- Referendarinnen und Referendare sollen „begründete didaktische Entscheidungen und (...) angemessene Zielsetzungen für ihren Unterricht (treffen)“ sowie „den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler“³ fördern.

„Jeder Standard ist einerseits Leistungs- und Qualitätsniveau hinsichtlich bestimmter professioneller Handlungsformen, andererseits ist er auch Richtschnur für alles, was in der Ausbildung angestrebt werden soll.“⁴ Wesentlich aber ist, dass er nicht zur Grundlage einer normativen Didaktik wird. Vielmehr ist darauf zu achten, dass die in der Lehrerbildung zu vermittelnden Kompetenzen wissenschaftlich begründet, differenziert und handlungswirksam immer wieder neu bestimmt werden⁵.

Zudem besteht die

„(...) Ausbildung professioneller Standards besteht (...) darin, *schon während der Studienzeit* professionelle Handlungsweisen mit dem dafür notwendigen wissenschaftlichen Wissen zu verbinden und sie unter Berücksichtigung dieses Wechselbezuges in Übungs-, Simulations- oder Praxissituationen als Kompetenzen zu entwickeln und mit Experten zu überprüfen.“⁶

In diesem Zusammenhang wird auf kritische Anmerkungen in dieser Arbeit zu den Bereichen „technische Rationalität“, „lernzielorientierter Unterricht“, auf den Exkurs zum „Portfolio“ und auf die „Schlussbemerkung“ in diesem Kapitel hingewiesen.

¹ Hess. Min. f. Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 62

² Debus et. al. (2003), a.a.O., S. 23

³ Lührs (2003), a.a.O., S. 46

⁴ Hess. Min. f. Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 56

⁵ Vgl. Hess. Min. f. Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 57

⁶ Hess. Min. f. Wissenschaft und Kunst (1997), a.a.O., S. 55

(3) Unterrichtsmodelle

Didaktisches Wissen ist fallbezogen auf die Praxis zu transportieren, und es ist im Hinblick auf neue Entwicklungen ständig zu überarbeiten. Nur unter diesen Vorgaben können didaktische Konzepte konstruktive Bezugspunkte beim forschenden Lernen am Arbeitsplatz Schule sein.

Bei Lehrkräften im Dienst bedarf es einerseits der Offenheit gegenüber der didaktisch-methodischen Theorie und deren wissenschaftstheoretischen Positionen. Andererseits sollen sie aber eigenständig zur Unterrichtsentwicklung beitragen, indem sie Gestaltungsmöglichkeiten nutzen, Alltagsunterricht untersuchen und neue Erkenntnisse gewinnen. Beachten sie dabei Akzentverschiebungen der Didaktik, dann kann Unterricht zu einem erwünschten Zustand hin entwickelt werden.

Infolge der Vorgabe eines didaktischen Rahmens wird vermieden, dass Auslegungen an Einzelschulen über qualitativ guten Unterricht auseinander triffen und eine Kluft zwischen den an unterschiedlichen Schulen verwirklichten Lernangeboten und -chancen für Schülerinnen und Schüler entsteht. Externe Beratung und Unterstützung bleiben deshalb unerlässlich, weil sich eine einzelne Schule auf Dauer nicht allein durch die Weitergabe positiver Erfahrungen entfalten kann, die aus intern realisierten Projekten gewonnen wurden.

(4) Forschendes Lernen wertet die Praxeologie des Alltags auf.

Die Grundlagen für die Evaluation von Unterricht verändern sich. Fördernde, prozessorientierte, formative Momente bilden das methodische Inventar: Reflexion von Unterricht wird verstanden als rekonstruktives Vorgehen. Unterrichtspraxis wird jedoch nicht in erster Linie über Ableitungen aus der Theorie erlernt, sondern situativ und prozedural in der Reflexion über authentisches Unterrichtsgeschehen im Anwendungskontext.

Forschendes Lernen erfordert aufgrund seines direkten Bezugs zur Unterrichtswirklichkeit die Beteiligung der Lehrkräfte an einer praxisorientierten, erfahrungsbasierten Theorieentwicklung.

Unterricht lässt sich nicht nur nach dem Abbild didaktischer Vorgaben konstruieren. Didaktische Modelle erfüllen ihre Funktion nur bedingt, wenn sie deduktiv entfaltet, Normen setzend und realitätsfern gestaltet sind. Soll Unterrichtstheorie den

Lehrkräften helfen, den Schul- und Unterrichtsalltag zu bewältigen, muss sie unter Einbindung der Lehrerschaft den direkten Bezug zur Schulwirklichkeit herstellen. Will sie richtungweisende Impulse für das Lehren und Lernen geben, muss sie selbst durch Praxisforschung dazu beitragen.

Forschendes Lernen am Arbeitsplatz Schule entfaltet sich induktiv und gestaltet sich praxisnah. Das Verfahren beschränkt sich nicht allein auf bereits existierende Theorien zum Gegenstand Unterricht. Es ist als Prozess zu verstehen und stärkt das Bewusstsein der Lehrenden in das eigene Können. Die Ausrichtung auf die Realität des Unterrichts hilft nicht nur Alltagsprobleme zu lösen, sondern erzeugt Möglichkeiten und Gestaltungsvarianten, die auf Dauer zur Entwicklung erfahrungsbasierter Kategorien führen. Forschendes Lernen kann auf diese Weise die Hinwendung der Lehrkräfte zur Evaluation ihres Unterrichts befördern. „Durch den Vergleich der eigenen beruflichen Probleme mit jenen anderer (Lehrpersonen) relativieren sich die Schwierigkeiten und beeinträchtigen dadurch die eigene Selbsteinschätzung weniger als wenn die Probleme auf sich selbst gestellt gelöst werden müssen. Gleichzeitig bietet der Austausch (...) mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen im Schulhaus die Möglichkeit, Bewältigungsstrategien für berufliche Probleme zu entwickeln und bewusst zu machen“.¹ An dieser Stelle beweist sich die Relevanz alternativer Evaluationsmethoden. Sie setzen dort an, wo im konkreten Unterricht operationalisierte Standards nicht weiterhelfen und schulspezifische Rahmenbedingungen, Problemklassen, die Biographie und der individuelle Lehrstil einer Pädagogin, ein spezifisches Thema, die soziale Struktur der Lerngruppe oder neue ministerielle Aufgabenstellungen den Unterrichtsalltag bestimmen oder beeinträchtigen. An diesem Punkt erhält das konstruktive Gespräch über Unterricht seine hervorragende Bedeutung im Evaluationsprozess.

Gegenstandsbezogene Merkmale über Unterricht können in Anlehnung an Lamnek durchaus als Vorstufen zu didaktischen Theorien betrachtet werden².

¹ H. Messner/K. Reusser (2000), a.a.O., S. 167

² Vgl. Lamnek (1995) Bd. I, a.a.O., S. 125

In der Funktion des Bindegliedes zur Didaktik verkleinern alternative Evaluationsformen die Kluft zwischen abstrakten Theorien einerseits und der Alltagspraxis andererseits. Forschendes Lernen könnte auf diese Weise zu einer praktisch tauglichen Theoriebildung beitragen.

(5) Unterrichtverbesserung realisiert sich in einer neuen Evaluationskultur.

Im Grundmuster des Reflexions-Aktions-Kreislaufes kommt der Kommunikation für das erfolgreiche Lehr- und Erziehungshandeln und für die gemeinsame Lösung von Praxisproblemen eine besondere Bedeutung zu. Im Dialog über Unterricht erwerben Lehrerinnen und Lehrer erzieherische, fachliche, und didaktische Handlungskompetenz.

Das Gespräch wird zu einem entscheidenden Erfolgsfaktor für Unterrichtsentwicklung. Das Vorhaben, „guten“ Unterricht zu realisieren, wird am Lernort Schule von Referendaren, Berufsanfängern und erfahrenen Lehrkräften über Metakognition von Alltagssituationen und durch prozessbegleitende, fördernde Evaluation erfüllt. Im Gespräch werden Lehrhandlungen reflexiv rückgekoppelt. Voraussetzung bleibt, dass sich die Interaktionspartner auf ein gemeinsames Wissen über Unterricht stützen können. Didaktische Konzeptionen und Termini könnten dabei im Sinne Diltheys das ‚verbindende Dritte‘ sein, das ‚Verstehen‘ ermöglicht¹. Feedback und Metakommunikation auf der Ebene konstruktiver Beziehungen fördern die emotionale Akzeptanz von Empfehlungen und führen zu konstruktiven Reaktionen bei Lehrerinnen und Lehrern.

(6) Grundlagenforschung zur Lehrerbildung fordert neue Vorgehensweisen.

Die Adaption und Transformation von Methoden und Techniken einer sozialwissenschaftlich orientierten Forschung können die Qualität schulischer Entwicklungsarbeit erhöhen. Kenntnisse über wissenschaftliche Vorgehensweisen sowie Anwendungsvorschläge führen zu einer theoretischen Fundierung schulischer Entwicklungsvorhaben. Das hermeneutische Verfahren schafft in Verbindung mit kommunikationstheoretischen Kategorien die Grundlagen für die Verständigung über Unterricht zwischen Interaktionspartnern.

¹ Vgl. Kapitel 5, S. 258

Methoden und Techniken der qualitativen Sozialforschung sowie Befunde der Action Research-Bewegung, der Verhältnisbestimmung von Wissen und Können, des Expertenparadigmas, der Gesprächstheorie und der Beziehungsdidaktik weisen trotz teilweise unterschiedlicher theoretischer Positionen Gleichartigkeiten auf, die in ihrer Kombination ein Referenzsystem zur Qualitätsoptimierung des Unterrichts errichten.

Erkenntnisse aus der Wissenspsychologie, Unterrichtstheorie oder Handlungsforschung zum Lehren und Lernen sowie zur Rekonstruktion von Unterrichtsverläufen beinhalten Vorschläge und Empfehlungen für eine von Lehrkräften gesteuerte selbstreflexive Auseinandersetzung mit Unterricht. Sie helfen, Lehren und Lernen besser zu verstehen, und sie bereichern das methodische und instrumentelle Repertoire der Pädagogen nicht nur auf der Ebene des Unterrichtens selbst, sondern auch auf der des forschenden Lernens. Sie bieten ein zeitgemäßes, richtungsweisendes Know how und Know that für systematisierte Praxisforschung am Kerngegenstand Unterricht.

Einen Zugang zu Erkenntnissen der Grundlagenforschung zur Lehrerbildung finden Anfänger und Experten gleichermaßen in gemeinsam entworfenen und realisierten Handlungsvorhaben am Lernort Schule. Bedingung für die Anerkennung neuer Forschungswege ist jedoch, dass sie in aufbereiteter, praktikabler und Erfolg versprechender Form an die Akteure herangetragen werden.

(7) Ein „Leitfaden“¹ beinhaltet wesentliche Bestimmungstücke für einen Typ des forschenden Lernens.

Die referierten Positionen der Grundlagenforschung zur Lehrerbildung weisen – auch unter Berücksichtigung von Unterschiedlichkeiten – in Richtung eines Typs des forschenden Lernens, der Methoden- und Praxiswissen auf einer mittleren Abstraktionsebene pädagogischen Handelns zusammenführt.

Forschendes Lernen vollzieht sich handlungsorientiert am Gegenstand Unterricht. Wissenschaftliches, fachliches und didaktisches Wissen werden den jeweiligen Aktionsformen und Projekten zugeordnet, wenn es die Veränderungs- und Handlungsbemühungen erfordern. Methodologisches Wissen systematisiert und orga-

¹ Vgl. Kapitel 6, Teil I

nisiert den Erkenntnisprozess und vergrößert die Regelgenauigkeit infolge der Nutzung adäquater Techniken.

Forschendes Lernen ist somit eine Form des *Assessments*, die Lehrkräfte aus der Isolation ihrer Beschäftigung mit Unterricht befreit. Der Begriff *Assessment* beinhaltet kooperative Aktivitäten zwischen *Professionals*, die über ihre Arbeit reflektieren und im Diskurs mit externen Beratern und Kollegen neue Perspektiven und Ideen zum Gegenstand ihres Interesses entfalten. Diese Aktionsformen seien im Bildungsbereich erst seit wenigen Jahren prominent¹, bemerkt Terhart. Damit Lehrkräfte die an sie gestellten Forderungen erfüllen können, sind geeignete Handlungsstrategien zu entwickeln, in schulischen Vorhaben zu erproben, zu modifizieren und gegebenenfalls zu revidieren. Ansatzpunkte für die innerschulische Arbeit können begründete Leitfäden bieten, die differenzierter als allgemein formulierte administrative Aufforderungen nicht nur Orientierungen bieten, sondern auch einen Zugang zu schulinternen Projekten schaffen. Sie sind Entwürfe, die zur Bewältigung von Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung beitragen.

Zu besonderen Fragestellungen eines Vorhabens wählt die Einzelschule externe Berater, die sie bei der „Initiation“ und „Implementation“ eines Programms unterstützen². Externe Beratung muss Lehrkräften die Möglichkeit bieten, die in ihnen steckende Energie produktiv zu nutzen³. Gemeinsame Praxisforschung und die wechselseitige Ergänzung im jeweiligen Erfahrungswissen⁴ können das vertiefende Durchdringen des Alltagsunterrichts bewirken.

Der unter diesen Vorgaben erstellte Leitfaden wird als Empfehlung betrachtet. Leitlinien und Anwendungshilfen stellen kein in sich geschlossenes Konzept dar. Sie weisen aber den Weg zu einer neuen Kultur der Unterrichtsevaluation. Sie tragen dazu bei, einen Habitus des forschenden Lernens bei Pädagoginnen und Pädagogen auszubilden.

¹ Vgl. Terhart (2002), a.a.O., S. 105

² Vgl. Anlage 1: „Schulprogramm“

³ Vgl. Ingrisch (2000), a.a.O., S. 15

⁴ Vgl. Ackermann (2001), a.a.O., S. 12

Der Leitfaden beinhaltet die Möglichkeit zu einem kontinuierlichen Ausbau. Er ist anschlussfähig. Die weiterführende Aufgabe heißt deshalb: Aus informierenden und begründenden Referenzen zur innerschulischen Unterrichtsentwicklung ist ein spezifischer Forschungstypus zu entwerfen, der sich im Sinne der in dieser Arbeit vertretenen Position vorwiegend qualitativer Strategien bedient, der Erfahrung, Handeln und Wissen mit dem Alltag verbindet, „in seinen (...) Leistungen auf (den Alltag) bezogen ist, ihn erhält und immer wieder hervorbringt“¹. Von der schulpädagogischen Praxisforschung unterscheidet er sich insofern, als sein Schwerpunkt im überdauernden beruflichen *Lernen* der Lehrperson liegt. Er systematisiert und organisiert den Erkenntnisprozess. Darin zeigen sich sein Wert und seine Gültigkeit.

Methodisch gewonnene Sachverhalte aus praktischen Veränderungsbemühungen erlauben bei zunehmender Güte überdies, dass fallbezogene Ergebnisse in Wissen überführt werden können.

(8) Zur Unterrichtsentwicklung bedarf es erweiterter Kompetenzen.

Die Themen Bildung, Qualifikationen der Lernenden, Qualitäts- und Schulentwicklung sowie Ausführungen zu Akzentverschiebungen in der allgemeinen Didaktik² haben verdeutlicht, dass eine – wie Terhart formuliert – auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz eingeschränkte Qualifikationsbasis³ für heutige Ansprüche an die Lehrerarbeit unzureichend ist.

Zur Professionalität der Lehrkräfte sowie der Berater und Beurteiler im Referendariat und im Schuldienst gehört die Dimension der (selbst-) reflexiven Arbeit am Gegenstand Unterricht, die sich – verbunden mit methodischem und wissenschaftlichem Wissen – im forschenden Lernen am Arbeitsplatz Schule realisiert. Als das „hervorstechende Merkmal des Professionellen“ bei den Lehrenden hat Stenhouse die Kapazität für autonome berufliche Weiterentwicklung durch systematisches Studium bezeichnet.

¹ Soeffner(1989), a.a.O., S. 16, zitiert nach Krummheuer/Naujok (1999), a.a.O., S. 18

² Vgl. Kapitel 2 und 3

³ Terhart (2000), a.a.O., S. 120 f.

Ein Mehr an Autonomie schließt ein, dass die Kompetenzen der Lehrkräfte, Ausbilder, der Schulleitung und -verwaltung um die Dimensionen des Methodenwissens und um die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Fremdevaluation zu erweitern sind.

Die Neudefinition der Rolle des Unterrichtenden sieht ihn als Subjekt, das seine Selbständigkeit, Flexibilität und Reflexivität im eigenen Handeln in Entwicklungsprozessen ausbaut, das aber auch bereit ist, Feedback emotional aufzunehmen. Die Qualität der professionellen Praxis aus der Perspektive der Erforschung konkreter Alltagssituationen ist nicht unerheblich davon abhängig, dass Pädagogen es schaffen, Reformresistenz¹ abzubauen und Antinomien zu ertragen. Gelingt dies, *„dann kommt der Befähigung zu ihrer Wahrnehmung und ihrer Bearbeitung in Kontexten des Wissens- und Könnenserwerbs zentrale Bedeutung zu“*².

Evaluation stellt zunächst eine zusätzliche Arbeitsbelastung im Alltag für Lehrkräfte dar. Andererseits trainiert eine von einem professionellen Rollenverständnis getragene neue Evaluationskultur die handelnden Personen darin, ihre eigenen Probleme selbst zu lösen³. Selbsttätigkeit setzt professionelles Bewusstsein, eigenständig (autodidaktisch) erworbene Leistungen, Intuition und den Willen voraus, aus sich selbst heraus zu lernen.

7.3 Schlussbemerkung

Ein wesentlicher Grund für verschlossene Klassentüren nach Ausbildung und Übernahme in den Schuldienst wurde in negativen Erfahrungen gesehen, die Lehrerinnen und Lehrer bei kontrollierenden, anlassbezogenen Unterrichtsbesichtigungen erfahren haben. Summative, bilanzierende Evaluation wird weiterhin Bestandteil im Prozess der Professionalisierung von Lehrkräften bleiben. Das daraus erwachsende Dilemma ist – administrativ bedingt – nicht aufzulösen. Alternative Evaluationsformen können es aber abschwächen.

Es darf jedoch davon ausgegangen werden, dass sich die zunehmende Nutzung wissenschaftlich fundierter Evaluationsformen im Schulumilieu strukturierend und

¹ Vgl. Terhart (2001), S. 159, zitiert nach Kemnitz (2003), a.a.O., S. 63

² Schierz/Thiele (2003), a.a.O., S. 41 (Hervorhebung bei Schierz/Thiele)

³ Vgl. Rolff (1986, S. 13-15), zitiert nach Miller (1991 a), a.a.O., S. 51

objektivierend auch auf Kontroll- und Prüfverfahren im Referendariat und in der Schulaufsicht auswirkt.

Die Verantwortung für „guten“ Unterricht ist nicht ausschließlich den Lehrerinnen und Lehrern aufzubürden. Kooperation zwischen der pädagogischen Handlungseinheit Schule, der Schulaufsicht, dem Studienseminar, der schulpädagogischen Forschung und den Fortbildungseinrichtungen ist erforderlich. Rektorinnen und Rektoren, Ausbilder und Fortbildner sollen Kollegien zur Auseinandersetzung mit Unterricht ermutigen und ihnen Gestaltungsmöglichkeiten zum forschenden Lernen, zu einer auf Kommunikation basierenden gemeinsamen Praxisarbeit anbieten. Institutionen mit Kontrollfunktionen sollten grundsätzlich nicht nur Rückmeldungen über den Leistungsstand geben, sondern auf der Grundlage erhobener Daten im Diskurs nachvollziehbare und konstruktive Verbesserungsvorschläge unterbreiten. Infolge dieser Funktionsbestimmungen kommen Personen mit Führungsverantwortung nicht umhin, alternative, aus Forschungsmethoden übernommene und angemessen transformierte Evaluationsformen für Schule und Unterricht in ihr Handlungsrepertoire aufzunehmen und sie bei anlassbezogenen Aktivitäten einzusetzen. Alternative Ansätze, die Unterrichtswirklichkeit dokumentieren, analytisch rekonstruieren und durch das verstehende Nachvollziehen im Gespräch über Unterricht erklären, fordern regelgeleitetes Vorgehen. Sie schaffen Zielklarheit, beinhalten somit genauere Informationen zur Deutung von beobachtetem Unterricht. Sie vergrößern die Transparenz im Verfahren und bilden die Grundlage für das Gespräch über Unterricht. Diese Aufgabe fordert qualifizierte Berater mit einer „sozialwissenschaftliche(n) Methodenausbildung“, die von „handwerklich wenig anspruchsvollen ‚feed back‘-Methoden bis hin zu den komplexeren Problemen einer Fragebogenkonstruktion“¹ in der Lehrerbildung reicht.

Aufgrund des zunehmenden Bekanntheitsgrades alternativer Verfahren im Schuldienst erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich der Anteil instruierender, Wissen vorgebender „impliziter“ Unterrichtstheorien verringert.

Die Akzentverschiebung in Richtung einer prozessbegleitenden und -fördernden Evaluationskultur vergrößert nicht nur das Feld der Anwendungsmöglichkeiten beim forschenden Lernen, sondern auch die Realisierungschancen infolge der

¹ Ackermann (2001), a.a.O., S. 7

Einbindung aller an der Schulentwicklung beteiligten Personen. Situative Anlässe und reale Problemsituationen können Auslöser für Handlungsvorhaben der Einzelschule sein. Interpretative Methoden des Befragens und der Reflexion stützen mit unterschiedlichen Instrumenten der Datenerhebung und -auswertung das forschende Lernen. Sie dienen der Reduzierung von Disziplinproblemen und der Ergründung spezifischer Schwierigkeiten einer einzelnen Lehrkraft im partnerschaftlichen Dialog ebenso wie der Erprobung handlungsorientierter didaktischer Konzeptionen, dem Aufbau eines aktiven Sprachgebrauchs im Fach Französisch, der Gestaltung des bilingualen Unterrichts oder dem von Schülerinnen und Schülern ‚selbst gesteuerten Lernen an Stationen‘¹. Konkrete Fragen und ihre methodisch geordnete Beantwortung an überschaubaren Einzelfällen führen zu neuen Erfahrungen, die nicht nur Unterrichtsqualität sukzessive steigern, sondern auf Dauer auch die einzelne Lehrkraft entlasten.

Die komprimierte Darstellung positiver Kernpunkte zur formativen, diskursiven Unterrichtsevaluation und zum forschenden Lernen verfolgt nicht die Absicht, den Ansatz als alleingültigen Lösungsvorschlag für Unterrichtsprobleme hervorzuheben. Er kann nur ein Beitrag unter vielen anderen zur Schulentwicklung sein.

Ein Vorteil dieser Form der ‚Praxisforschung‘ liegt somit darin, dass sie sich gezielt auf Unterricht bezieht, nahezu alle erzieherischen, fachlichen und didaktischen Fragestellungen und Probleme aufzugreifen vermag, deshalb für jede Schulform und -stufe und für alle Lehrämter gültig ist und zudem die zuständigen schulischen Verantwortungsträger in Handlungsvorhaben involviert.

Unter den beschriebenen und begründeten Bedingungen darf – so gesehen – davon ausgegangen werden, dass die kommunikative und interaktive Auseinandersetzung der Pädagoginnen und Pädagogen mit Unterricht am Lernort Schule auf Dauer zu einer Verbesserung des Lehrens und Lernens beiträgt und damit Schülerinnen und Schülern dient und nutzt. An dem Erfolg der Lernenden ließe sich letztlich nachweisen, inwieweit pädagogische Innovationen Bildungsbemühungen stützen.

¹ Vgl. Herold, M./Landherr, B. (2001)

Forschendes Lernen auf der Grundlage formativer Evaluation ist nicht ohne die Mitwirkung der Lehrerschaft zu verwirklichen. Deren Initiativen stoßen allerdings leider oft auf Schwierigkeiten, die sich aus dem Schulalltag selbst und aus dem Mangel an Ressourcen (Zeit, Geld, Personal) ergeben. Mögliche Widerstände wurden in dieser Arbeit zwar angesprochen, jedoch nicht ausführlich thematisiert. Auf eine Tendenz in der Diskussion um die aktuelle Schulentwicklung muss jedoch abschließend noch einmal hingewiesen werden, weil sie sich dann als gegenläufig zur Praxisforschung auswirken kann, wenn sich Unterrichtsevaluation als Werkzeug der Kontrolle nicht auf das System Schule, sondern gezielt auf die einzelne Lehrkraft richtet.¹

Unter dem Druck von Defizitanalysen im Bildungssystem legten und legen die Kultusministerien als Konsequenz Bildungsstandards für Schülerinnen und Schüler fest und formulierten aufgrund der engen Verbindung zwischen Schülerleistungen und Lehrprofessionalität zudem Kerncurricula für die Lehrerbildung. So wurden beispielsweise in Hessen Standards zur Lehrerbildung vereinbart², Curricula für alle Seminare in Hamburg erstellt³ und ein Kerncurriculum in Nordrhein-Westfalen für den Vorbereitungsdienst erarbeitet⁴. Aus diesen Ansätzen können sich Probleme ergeben, die sich auf Dauer gesehen nachteilig auf die Motivation zum (selbst-) reflexiven Lernen der Praktiker an den Einzelschulen auswirken.

Standards sind „Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemaßstab standhalten“⁵. Standards setzen Maßstäbe, beschreiben Kompetenzprofile oder die Bedingungen, unter denen sie erreicht werden. Das fordert vor allem auch, dass sie im Referendariat in handlungsrelevanten Situationen zu erwerben sind.

Bedeutsam im Sinne dieser Definitionen ist, dass sich das pädagogische Interesse in der Ausbildung nicht nur auf messbare Leistungen, nicht allein auf operationale Ziele des Kerncurriculums und auf Produkte beschränken darf. Es muss vor allem

¹ Vgl. auch Exkurs: Das Portfolio als Instrument bilanzierender Evaluation? Kapitel 4, Abschnitt 4.2.5: Konsequenzen für die formative Evaluation von Unterricht im Rahmen des forschenden Lernens

² Verordnung des Landes Hessen über die Pädagogische Ausbildung (2001)

³ Reform der Lehrerbildung in Hamburg (2001)

⁴ Vgl. Becker, K. B. (2003), a.a.O., S. 27

⁵ Oser (1997, S. 27), zitiert nach Jansen/Stiller (2003), a.a.O., S. 6

den Unterricht in seiner Komplexität, seiner Didaktik und seiner Weiterentwicklung erfassen. So ist beispielsweise abzuwägen, inwieweit die für Schülerinnen und Schüler erstellten Standards zu einer ‚neuen‘ technischen Rationalität im Denken und Handeln bei Lehrkräften in der Ausbildung und im Schuldienst führt und Lehrerzentrierung sowie Leistungskontrollen als die effektiven Instrumente zur Erreichung der Standards betrachtet werden, dagegen aber kommunikative, prozessorientierte Formen des Unterrichtens und das selbst gesteuerte und kooperative Lernen der Schüler als zeitraubende, unökonomische Vermittlungs- und Beziehungsformen einzustufen sind.¹

Dietrich Benner befürchtet, dass „didaktische, bildungstheoretische und schultheoretische Problemstellungen in nahezu gleichem Umfang wie die seinerzeit von Robinsohn in Anknüpfung an angelsächsische Erfahrungen und Konzepte in den skandinavischen Ländern propagierte Curriculumforschung“² vernachlässigt werden. Für Messner kann „die verstärkte Objektivierung von Bildungsprozessen (...) durchaus Positives bewirken“³. Sollten die Bildungsstandards aber „ohne verantwortliche Mitwirkung der Lehrerschaft entwickelt werden, (...) entsteht ein erhebliches *Legitimations- und Partizipationsproblem*“⁴. An der Beschreibung eben der Dilemmata⁵, die sich (hier) aus fremdbestimmter, summativer Unterrichtsevaluation im Schuldienst ergeben können, sollte in dieser Arbeit aufgezeigt werden, dass sie die Motivation bei Lehrkräften zur Entfaltung einer neuen Kultur formativer Evaluation ‚dämpfen‘ kann.

Bildungsstandards, verstanden als Orientierungsmarken, sind für die Lernenden, für Schule und Lehrerschaft erforderlich. Sie allein führen aber nicht zum angestrebten Erfolg. Als das wesentliche Mittel der Bildung von Schülerinnen und Schülern muss die „*Reform der schulischen Unterrichts- und Lernkultur*“⁶ aner-

¹ Vgl. Kapitel 3, Abschnitt 3.1.3: Lernzielorientierte Konzeptionen zur Unterrichtsplanung

² Benner (2002), a.a.O., S. 72

³ Messner (2004 b, noch unveröffentlichtes Manuskript) a.a.O., S. 6

⁴ Messner (2004 b, noch unveröffentlichtes Manuskript) a.a.O., S. 17 (Hervorhebung bei Messner)

⁵ Vgl. Kapitel 3, Abschnitt 3.3: „Zur Problematik der Unterrichtsevaluation am Lernort Schule“

⁶ Vgl. Messner (2004 b, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 18 (Hervorhebung bei Messner)

kannt werden, die eben nicht allein aus der Sicht der Abnehmer von Schulabsolventen zu definieren ist. Gefordert werde deshalb

„eine wechselseitige Intensivierung von Schüler- und Lehreraktivitäten in einem Lehr-Lern-Prozess, der die wichtigen Funktionen von Lehrpersonen als Repräsentanten und Vermittler von Inhalten, Lernvorbild und Lernbegleiter hervorhebt, diese Qualitäten aber verstärkt für die Herausforderung der Schüler zu konstruktiver Eigentätigkeit einsetzt. Und dies alles in einem schulischen Rahmen, der das Zusammenleben der Beteiligten sinnvoll ordnet und gestaltet, so dass der Unterricht in ein funktionierendes schulisches Beziehungsgefüge eingebettet werden kann.“¹

Zur Erfüllung dieses Auftrages bedarf es forschend lernender Lehrerinnen und Lehrer, deren Ziel es ist, guten Unterricht auf der Grundlage kollegial reflektierter Praxis zu erteilen, denen deshalb Gestaltungsfreiräume zur eigenverantwortlichen Arbeit zugestanden werden müssen, damit sie ihr Know that und ihr Know how situiert und handlungsorientiert zur Verbesserung und intelligenten Bewältigung von „Alltagsunterricht“ nutzbringend für Schülerinnen und Schüler einsetzen können.

¹ Messner (2004 b, noch unveröffentlichtes Manuskript), a.a.O., S. 18

Anlage 1

Schulprogramm

Einführungsreferat vor Schulleiterinnen und Schulleitern

A) Vorbemerkung:

In den Jahren 1996/97 wurden Schulaufsichtsbeamte und Schulen in Hessen über Amtsblätter, Broschüren¹, in Dienstbesprechungen des Kultusministeriums und Akademietagungen des Hessischen Institutes für Lehrerfortbildung² sowie in „Pädagogischen Tagungen“ in das Thema „Schulprogramm und Evaluation“ eingewiesen. Die Schulaufsicht und die Institutionen der Lehrerfortbildung erhielten gleichzeitig den Auftrag, die Bildungseinrichtungen ihres Zuständigkeitsbereiches bei der „Initiation“, „Implementation“ und „Institutionalisierung“ des Programms zu unterstützen.

B) Interessen und Probleme

Aus der Kenntnis der Situationen an den Schulen des Schulamtsbereiches richtete sich meine (R. A.) Aufmerksamkeit in den Veranstaltungen nicht nur auf den Wissenserwerb über die Inhalte des Schulprogramms, sondern vor allem auch auf Antworten zu folgenden Fragen:

- Warum bleibt es nicht bei den bestehenden administrativen Strukturen, in die unsere Schulen „eingebettet“ sind?
- Worin besteht die zwingende Notwendigkeit, die Schulen mit der Zusatzaufgabe der Programmarbeit zu „belasten“?
- Wie kann ich den Schulleitungen im Sinne meines Auftrages helfen, das Programm an die Kollegien heranzutragen?

Die wesentlichen Informationen, die letztlich zu Erkenntnissen führten, erwarb ich während der oben genannten Akademietagung, in der ich insbesondere dem Hauptreferenten, Herrn Dr. Fleischer-Bickmann, die immer gleiche Frage nach der Notwendigkeit, also nach den Ursachen und Hintergründen der teilweisen Aufhebung einer bisher geübten Praxis fragte. Erst in der Diskussion unter dem Oberbegriff „Paradigmenwechsel“ wurde mir der Umfang des Gesamtkonzeptes bewusst(er). Ich hatte einen Ansatzpunkt gefunden, mit dem ich in Erwartung der Reaktionen von Schulleitungen informieren und eine veränderte Grundauffassung zur Schulentwicklung zunächst sehr theoretisch übermitteln konnte.

C) Planung und Ziele:

Im Aufsichtsbereich des Staatlichen Schulamtes³, in welchem ich für alle Aufgaben zuständig war, die mit dem Sachgebiet „Schulprogramm“ im Zusammenhang standen, wurde in der Folgezeit eine Reihe von Dienstbesprechungen für Leiterin-

¹ Vgl. Hessisches Kultusministerium, Hessisches Institut für Pädagogik, Schulprogramme und Evaluation, Hefte 1 bis 3, siehe Literaturangaben

² Hier handelt es sich um eine Tagung, die ab 20. Mai 1997 (3 Tage) an der Reinhardswaldschule Kassel durchgeführt wurde.

³ Es handelt sich um das ehemalige Staatliche Schulamt für den Werra-Meißner-Kreis und jetzige Staatliche Schulamt für den Kreis Hersfeld-Rotenburg und den Werra-Meißner-Kreis.

Anlage 1

nen und Leiter zum Thema „Schulprogramm und Evaluation“ geplant und durchgeführt. Die drei Einführungsveranstaltungen vor jeweils relativ großen Gruppen von Pädagogen a) der Grund- und Sonderschule und b) der Sekundarstufen I und II hatte den Charakter eines Pädagogischen Tages, der mit einem Impulsreferat begann. Es schloss sich die Arbeit in Gruppen an, der eine Aussprache mit allen Teilnehmenden folgte. Ziel dieser pädagogischen Konferenz war es, die Schulleitungen auf die neue Aufgabe vorzubereiten, Begriffe zu erläutern, den beruhigend langen zeitlichen Rahmen der Vorbereitung und Umsetzung darzustellen sowie auf die theoretischen Hintergründe hinzuweisen und dabei insbesondere den als Paradigmenwechsel bezeichneten (vorgesehenen) Übergang von einer bürokratischen Organisation zur eigenverantwortlichen Qualitäts- und Schulentwicklung näher zu bestimmen. Um der Vereinzelung der Leiterinnen und Leiter bei der Vorstellung des Konzeptes in ihren Kollegien vorzubeugen, wurden nicht nur weitere Inhaber von Funktionsstellen, sondern auch Lehrkräfte zu den Dienstbesprechungen eingeladen. Der Aspekt Paradigmenwechsel erschien mir deshalb relevant, weil ich das „Schulprogramm“ im Sinne einer Delphi-Befragung bereits als Tagesordnungspunkt im Rahmen der üblichen „kleineren“ Dienstversammlungen und in persönlichen Interviews thematisiert hatte, um Argumente für und wider die Entwicklung durch die Schule zu sammeln. Die Meinungen schwankten zwischen Zustimmung, Zurückhaltung und Ablehnung. Die kritischen Entgegnungen eines Teiles der Leiterinnen und Leiter der Schulen manifestierten sich in Aussagen wie:

Das Schulprogramm sei lediglich Selbstzweck, es diene mit der Evaluation einer verstärkten Kontrolle, habe einen unangemessen großen Arbeitsaufwand zur Folge, bedürfe großer Überzeugungsarbeit der Schulleitungen und könne die Lehrkräfte nicht motivieren, da Kostenersparnisse die eigentliche Ursache der nahezu ausschließlich die Schulen belastenden Maßnahmen seien. Überdies sei nicht nachzuvollziehen, dass den Schulen die „Bottom-up-Methode“ quasi im „Top-down-Verfahren“ übergestülpt werden solle.

Vor allem der letzte Vorwurf erweckte Zweifel in mir, ob ein deduktiv konstruiertes Impulsreferat (!) das geeignete Instrument sein kann, um bei skeptischen Schul- und Unterrichtspraktikern Einsicht in die Notwendigkeit einer Veränderung zu erreichen. Ich wagte es trotzdem und nutzte dabei die Erfahrungen der Leiter von Pilotschulen für das Schulprogramm, die ich als Referenten und Sprecher für die Gruppenarbeit gewann.

D) Das Referat:

Anmerkungen:

- a) Die verkürzte Wiedergabe betont die Aspekte „Selbstverantwortung“, „Qualitätsentwicklung“ und „Paradigmenwechsel“.
- a) Der Vortrag war insofern seminardidaktisch aufbereitet als sowohl Mittel der Moderatorenkonzeption als auch Kurzbeiträge (erste Erfahrungsberichte der Pilotschulen) eingebaut waren.
- b) Aufgrund des Vorlaufes zum Thema Schulprogramm waren den Leiterinnen und Leitern Begrifflichkeiten selbstverständlich bekannt. Sie wussten überdies, dass es im Schulprogramm der Einzelschule darum geht, die vorgegebenen Ziele und Aufgaben, die im Hessischen Schulgesetz in den

Anlage 1

Paragrafen eins bis drei sowie sechs und sieben verankert sind, zu verwirklichen. Das Referat setzte also nicht beim Punkte Null an.

E) Thema: Warum und Wofür benötigt die Schule ein Schulprogramm?

Inhalt (Auszug):

.... meine Absicht ist es also, die Funktion des Programms zu charakterisieren und Begründungszusammenhänge zu nennen, die Ihnen helfen können, die Bedeutung dieses Instrumentes für die pädagogische Schulentwicklung in Teil- und Gesamtkonferenzen darzustellen.

Der Ansatz wurde in pragmatischer Absicht gewählt, weil er Ihre Situation in den Schulen gedanklich vorwegnimmt. Dort wird man Ihnen die Frage nach dem Warum und dem Wofür stellen. Meine Suche nach Antworten führte mich zu einem vorläufigen Ergebnis. Es ist deshalb noch unvollständig, weil der bloße Nachvollzug von theoretischen Vorgaben die fehlenden eigenen Erfahrungen nicht ersetzen kann.

Entwicklung der Gedanken:

- Das Schulprogramm ist der Schlüsselbegriff zur gegenwärtigen Schulentwicklung.
- Es fordert zunächst eine besondere außerunterrichtliche Mehrarbeit.

“Schulentwicklung bedeutet vorerst einmal einen zeitlichen Mehraufwand für jede Lehrperson. Es ist schwierig, die Optik und das Verantwortungsgefühl der einzelnen Lehrperson weg vom eigenen Unterricht hin zur ganzen Schule zu richten..”¹

- Von Ihnen wird ein erhebliches Engagement erwartet. Sie müssen die Kollegen dazu anregen, an der Verwirklichung der Aufgaben mitzuwirken.
- Dabei sollen Ihnen die Unterstützungssysteme helfen, die sich allerdings ebenfalls in einem Prozess der Umstrukturierung befinden und ihre Rollen neu definieren müssen.

Wir dürfen voraussetzen, dass die Veränderungen, die sich in der Schullandschaft vollziehen, von Geldknappheit beeinflusst, wenn nicht wesentlich bedingt sind. (...) Wendet man die daraus entstehende Kritik an den beabsichtigten Reformen ins Positive und betrachtet den angestrebten Strukturwandel unter forschungs- und entwicklungsrelevanten Aspekten, so erfolgt heute ein offenbar längst überfälliger Schritt in eine neue Qualität der Schule. Ohne Ressourcenknappheit, so könnte man unterstellen, fänden Innovationen kaum Zugang zur Praxis.

Um welche Ansätze und Erkenntnisse der Forschung handelt es sich dabei? Obwohl ich vor Experten referiere, deute ich exemplarisch auf gesellschaftliche Veränderungen und einige richtungsweisende Erkenntnisse hin, die in ihrer Konsequenz die Reform der gegenwärtigen Bildungs- und Schulstruktur fordern.

¹ Weibel (1994), a.a.O., S. 64

Anlage 1

In einem kurzen Exkurs ging ich auf Veränderungen in Kindheit, Jugend und im Schulalltag sowie auf Aspekte der Qualitätsforschung und der Schulentwicklung ein und fasste wie folgt zusammen:

- Das hessische Schulgesetz geht von der Schule als einer handlungsfähigen pädagogischen Einheit aus, an der mündige und verantwortungsbereite Menschen wirken.
- Die Schule als Individualität steht im Blickfeld der Forschungen zur Schultheorie.
- Sie ist für die Qualität ihrer Arbeit selbst verantwortlich und wird aufgefordert, sich eigenständig zur lernenden Organisation zu entfalten.
- Im Blickfeld der Qualitätsverantwortung für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit steht nicht mehr die einzelne Lehrerin oder Lehrer, sondern die gesamte Einzelschule.

Diese und ähnliche formulierte Thesen setzen einen Paradigmenwechsel voraus, der eine Veränderung der Schule zur Folge hat.

Schule neu denken (von Hentig) heißt heute, einen Paradigmawechsel der Schulpolitik und Schulpädagogik zu vollziehen, einen qualitativen Sprung, der neben den Inhalten und Lernformen, der Definition der Bildung oder der Realisationsmöglichkeit in einer sich dynamisch wandelnden Gesellschaft eine dramatische Veränderung der inneren Schulverfassung, eine Veränderung im Professionalisierungsbild ebenso umfasst wie ein neues Verhältnis von Bildungsadministration und Einzelschule.¹

Angesprochen ist die Bürokratie und mit ihr das Schulamt. Die bürokratische Organisation bleibt, so lautet die Behauptung, hinter den Erwartungen, was denn Schule zu leisten habe, zurück.

Es findet das statt, was man in der Wissenschaftssprache als Paradigmenwechsel bezeichnet: Das Paradigma "bürokratische Organisation" wird abgelöst von etwas Neuem, das erst noch seine Gestalt finden muss².

Wolff Fleischer-Bickmann formulierte in der Akademie-Tagung in Kassel: Es handelt sich um das veränderte Verhältnis des Staates zur einzelnen Schule, und die Debatte – von staatlicher Seite initiiert – signalisiert einen fundamentalen Paradigmenwechsel der Schulentwicklungspolitik und eine Abkehr von der "fürsorglichen Belagerung der Schule" durch den Staat. Das hier propagierte Schulbild erfordert eine deutliche Zurücknahme staatlicher Regelungen. Die Strategie der Regeldichte und der Implementation von oben nach unten ist weitgehend gescheitert. Die innere Schulreform ist mit den klassischen Top-Down-Verfahren nicht zu bewerkstelligen: es müssen Formen der Partizipation gefunden werden, die wesentlich die Erfahrungen und Besonderheiten in den einzelnen Schulen anregen, aktivieren und ermutigen.³

¹ Fleischer-Bickmann, persönliche Notizen aus der Akademietagung (1997) und Fleischer-Bickmann, Wolff: Autonomie der Schule, Abschied von der fürsorglichen Belagerung. Aspekte des Bremer-Autonomie-Projektes. Erweiterte Fassung eines Vortrages vom 23.4.1994, Bremen 1994

² Bessoth (1994), a.a.O., S. 44

³ Fleischer-Bickmann (1997), Akademie-Tagung Reinhardswaldschule Kassel

Anlage 1

Ich ergänze diese Formulierung mit einem Zitat aus der Denkschrift der Bildungskommission in Nordrhein-Westfalen:

Das neue Steuerungskonzept setzt an die Stelle einer Misstrauenskultur, die enger Vorgaben und Kontrollen bedarf, eine Vertrauenskultur, die Eigeninitiative und Verantwortungsübernahme fördert.

Es basiert auf einem Vertrauen in den hohen Ausbildungsstand der Beschäftigten, in ihrem Verantwortungsbewusstsein und der übrigen Beteiligten vor Ort. Es geht davon aus, dass durch Eigenverantwortung und Zusammenwirken der Beteiligten eine Gemeinsamkeit hergestellt wird, die die vorhandenen Kräfte zur Problemlösung freisetzt und steigert.¹

Ich komme auf meine am Anfang der Ausführungen gestellten Fragen zurück.

Müsste ich als Schulleiter auf kritische Anmerkungen der Gesamtkonferenz reagieren, verwiese ich auf den beabsichtigten Paradigmenwechsel und die damit verbundene dringende Notwendigkeit, ein Programm zu entwickeln, um die Qualität einer Schule zu sichern und zu verbessern. Wir müssen ein Schulprogramm verfassen, weil wir als Angehörige dieser Schule verantwortlich sind für die Qualität der Bildung und Erziehung, die Form des Lernens, die Gestalt des Unterrichts und für die Atmosphäre in diesem Haus des Lernens.

Wenn die Schule selbstverantwortlich zeichnet für ihr Profil, wenn sie Sorge tragen muss für ihre Qualitätsentwicklung, dann benötigt sie ein Instrument, das ihr hilft, diesen Auftrag zu erfüllen. Dieses Instrument ist das Schulprogramm. Es ist, so lautet die Antwort auf die Frage nach dem Wofür, ein Mittel zum Zweck und nicht Selbstzweck, es dient der Fortentwicklung unserer Schulen. Es hat die Funktion der Orientierung an Qualifikationen, es fordert interne Evaluation, ist Mittel der Mitwirkung am Schulleben und Maßstab für Fortbildungsnotwendigkeiten.

Es setzt aber auch Prozesse in Gang: Die Analyse der Bedingungen an unserer Schule, die Gestaltung eines Ablaufplanes, die Organisation der Beteiligung, den Gedankenaustausch über unsere pädagogischen und didaktischen Ziele und die Implementation und Überprüfung unserer Arbeit.

Es ist *„die grundlegende Zielvereinbarung (...), welche die Voraussetzungen dafür schaffen soll, dass die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit in der Schule auf gemeinsamer Grundlage von den Beteiligten eigenverantwortlich gestaltet werden kann“*.² (...)

F) Zum weiteren Ablauf:

Nach einer Aussprache im Plenum setzten sich Gruppen arbeitsteilig mit Inhalten des und Wegen zum Schulprogramm auseinander. Es folgten Kurzvorträge im Plenum sowie eine Aussprache.

¹ Vgl. Bildungskommission NRW, a. a. O., S.67

² Bildungskommission NRW, a.a.O.,S.161

Anlage 1

G) Fazit

Die Erörterungen nach dem Impulsreferat und der vertiefenden Arbeit in Gruppen mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten verlief sachbezogen und konzentriert. Die Forderungen an die Einzelschule riefen in der Veranstaltung für die Grund- und Sonderschulen mehr Nachfragen hervor als bei den in der Regel unabhängiger arbeitenden Leitungen der Mittel- und Oberstufenschulen. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sich jedoch darüber im Klaren, dass sie mit ihrer Schule ein Programm zu entwickeln haben. Sie akzeptierten die Zeitplanung, sahen die didaktische Herausforderung für ihr Kollegium, waren sich aber auch bewusst, dass es bis zur Umsetzung des Planens einer besonderen Überzeugungsarbeit in den erforderlichen Gesamtkonferenzen bedürfe.

Das Thema „Paradigmenwechsel“ traf viele Teilnehmer unvorbereitet. Der Ansatz und die Motive für die beabsichtigte Rücknahme staatlicher Einflussnahme auf die Einzelschule waren nicht allen Leiterinnen und Leitern bekannt, die Konsequenzen für die Einzelschule konnten deshalb nur ansatzweise eingeschätzt werden. Aus der Diskussion ließ sich schließen, dass die Gründe, die zu einer Reform aufriefen, nicht alle Anerkennung fanden. Die Kluft zwischen der Analyse gegenwärtiger schulischer Lehr- und Lernbedingungen hier und den vorgesehenen Änderungen in der hierarchischen Struktur sowie der „Weitergabe“ der Verantwortung und neuen Aufgaben an die Schule dort konnten noch nicht überbrückt werden. Ein Hindernis bildete dabei die zu erwartende Mehrarbeit für die Betroffenen an den Schulen. Der noch weitgehend ambivalent verwandte Begriff „Schulentwicklung“ half trotz bestehender definitorischer Defizite den Gegenstand „Schulprogramm“ aus der unterstellten Position des in keinen Zusammenhang passenden Kontrollinstrumentes auf eine höhere Ebene zu heben, auf der Begriffe wie Qualitätsverbesserung oder Planung, Durchführung und interne Evaluation schulischer Ziele angesiedelt waren.

Weitere Entwicklung:

Die zwei Jahre nach dieser relativ kurzen Reihe von Dienstveranstaltungen vorgelegten ersten Entwürfe zum Schulprogramm wiesen eindrucksvoll auf, dass Dienstbesprechungen, Fortbildungsveranstaltungen und Gesamtkonferenzen unter Mitarbeit der Leiter von Pilotschulen allein nicht ausreichen, alle Aspekte der Schulentwicklung hinreichend zu vermitteln. Obwohl die Schulen ihre Individualität, ihr Leitbild, ihre Ziele und Projekte in ausführlich erarbeiteten Programmen dokumentierten, blieben Themen und Vorhaben, die sich mit der Unterrichtsqualität befassten, stark unterrepräsentiert. Diese Feststellung trifft ebenso auf die zweite Generation der Programme zu, die bis zum Ende des Jahres 2000 entworfen worden waren.

Für dieses Ergebnis bieten sich zahlreiche Erklärungen an, die es verdienten, dass man ihnen nachgeht. Gründe sind in einer bewussten Zurückhaltung der Schulaufsicht zu suchen, die nur dann bei einer Schule mitarbeitete, wenn sie befragt wurde, oder sie finden sich in der begrenzten Zahl von Multiplikatoren und Moderatorinnen – in diesem Falle der hessischen Pädagogischen Institute –, die den Schulen hätten längerfristig helfen können.

Zwei wesentliche Ursachen für das Problem sehe ich in den folgenden Umständen:

Anlage 1

(a) Wenn Schulentwicklung als ein System von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung¹ definiert wird, dann müssen die funktionalen Zusammenhänge der miteinander verbundenen Hauptgruppen im Bezug zum Ganzen beschrieben und nach Möglichkeit auch vermittelt werden. Die Kenntnis möglichst vieler Merkmale dient nicht nur dem besseren Verständnis des Systems, sondern trägt auch dazu bei, das jeweilige Merkmal in seiner Funktion und seiner Bedeutung richtig einzustufen. Dies besagt für das Schulprogramm, dass der Baustein Unterricht im Haus des Lernens in keinem Falle fehlen darf. Das wiederum setzt bei den Lehrkräften voraus, dass ihnen die Einflussfaktoren, die Unterrichtsbedingungen und -veränderungen, stets bewusst sein sollten.

(b) Aber selbst dann, wenn die der Schulentwicklung vorausgehenden oder sie bedingenden Veränderungen, Theorien und Forderungen bekannt sind, darf nicht erwartet werden, dass alle Kollegien der Forderung, Unterricht im Sinne des Schulprofils gemeinsam zu verbessern, ohne externe Hilfe und ohne ein praktikables Instrumentarium nachkommen werden.

c) Zudem dürften wenig erfreuliche Erfahrungen mit Unterrichtsberatungen und -beurteilungen ein Grund dafür sein, dass die Unterrichtshospitation „noch immer als Stiefkind in der Schule behandelt wird“², vermutet Miller.

¹ Vgl. Kempfert/Rolf (1999), a.a.O., S. 19

² Miller (1998), a.a.O., S. 84

Anlage 2

1 **Text 1 (Der Originaltext wurde gekürzt.)**

2 Staatliches Schulamt

3 für ...

28. Oktober 1987

4

5 **Unterrichtsbesuche im Kernunterricht der Förderstufe¹**6 **Unterrichtsbesuche durch die Schulaufsicht im Zeitraum**

7

8

vom 09. Februar bis 19. Juni 1987

9

10 **1.0 Funktionen und Anlässe der Unterrichtsbeobachtung und**11 **-beurteilung**

12 Der Unterrichtsbesichtigung kommt im Rahmen der Berufsausübung des
 13 Lehrers eine besondere Bedeutung zu. Ihre Funktion lässt sich kurz
 14 folgendermaßen umreißen:

15 Es geht neben der Analyse unterrichtsrelevanter Zusammenhänge vor
 16 allem um die Effektivität des Lehrverhaltens sowie um die Kontrolle
 17 darüber, ob und inwieweit sinnvoll gelehrt wird.

18 (...)

19 Die Unterrichtsbesichtigung ist eine Grundlage für die Analyse der
 20 Bedingungsfaktoren und der didaktischen Struktur des Unterrichts. Sie
 21 „dient der Leistungsverbesserung, die eine Zukunftsperspektive beinhaltet
 22 und auf das Arbeitsverhalten formend Einfluss nehmen will“ (Bessoth).

23 (...)

24 Themenorientierte Unterrichtsbesuche können zur Erweiterung des
 25 Handlungsrepertoires der Lehrkräfte und der Bewährungsprüfung
 26 unterrichtstheoretischer oder fachdidaktischer Konzeptionen beitragen. Es
 27 handelt sich dabei beispielsweise um die Umsetzung von
 28 lehrplantheoretischen Vorgaben (Rahmenrichtlinien), um die Realisation
 29 allgemeindidaktischer Konzeptionen (lernzielorientierter, offener
 30 Unterricht) oder um die Erfüllung des Anspruchs der
 31 Binnendifferenzierung im Kernunterricht in der leistungs-heterogenen
 32 Lerngruppe.

33 (...)

34 Das leitende Interesse der themenbezogenen Unterrichtsbeobachtung
 35 liegt also darin, Unterricht fundiert zu analysieren, um zu soliden
 36 Ergebnissen zu gelangen, die letztlich Basis einer diskursiven und
 37 weiterführenden Erörterung sind.

38 (...)

¹ Das Projekt wurde in einem bestimmten Aufsichtsbereich des Staatlichen Schulamtes für den Werra-Meißner-Kreis durchgeführt.

Anlage 2

Dazu ist Transparenz sowohl im Handeln des Lehrers als auch der Beobachtenden erforderlich. Diese Bedingungen können erfüllt werden, wenn Lehrkräfte, Schulleiter und Schulrat gleichermaßen an der Auswahl oder Festlegung des Beobachtungsanlasses sowie der Ableitung und Begründung von Beobachtungskriterien zu einem unterrichtlichen Arbeitsschwerpunkt beteiligt sind. Das Vorgehen wiederum fordert eine zumindest partielle Teilnahme des Schulrates an der Planung schulinterner Vorhaben, ohne sie jedoch als unabdingbar vorauszusetzen. Wichtig ist, dass die zu beobachtende Unterrichtsstunde in eine übergreifende Thematik, eine Unterrichtsreihe, eingebettet ist, deren Inhalte und Prinzipien die Kriterien für eine gezielte Beobachtung bilden. Besteht bei den beteiligten Personen Übereinstimmung über den Kontext, dem die Einzelstunde zuzuordnen ist, dann bilden beispielsweise bereits die Grobziele des Lehrers, der Unterrichtsgegenstand selbst oder die Methodenkonzeption eine Grundlage für die systematische Beobachtung und schwerpunktbezogene Auswertung des Unterrichts.
(Kürzung formaler Angaben)

2.3 Zum Verfahren

A) Vorbereitungsphase (ein Nachmittag pro Schule)

- Entscheidungen für eine Unterrichtseinheit, ein Projekt oder einen Themenschwerpunkt
- Planung konkreter Unterrichtsstunden
- Festlegung enger oder weiter gefasster Beobachtungskriterien

B) Realisierungsphase (ein oder zwei Vormittage)

- Es werden an verschiedenen Schulen eine, an anderen Schulen zwei Unterrichtsstunden erteilt und von Lehrern, Schulleitern sowie vom Schulaufsichtsbeamten beobachtet.

C) Reflexionsphase (ein Nachmittag)

- Die Beobachtungsergebnisse werden in einer gemeinsamen Besprechung ausgewertet.
- Außerdem erfolgt eine erste Erörterung des unterrichtlichen Gesamtvorhabens an der Schule.

3.0 Beschreibung der schulischen Aktivitäten

(Mit einigen Protokollauszügen von beteiligten Schulen soll das Ergebnis der Maßnahme skizziert werden [nachträglich vom Verfasser eingefügt].)

3.1 Schule A:

Anlage 2

79 Auszüge aus dem Protokoll der Förderstufenkonferenzen vom 17. März
80 1987

81 (...)

82 „Herr Pf. (Förderstufenleiter) nannte noch einmal die Anteile der einzelnen
83 Fachbereiche und Unterrichtsfächer sowie die am Projekt
84 „Pausenfrühstück“ beteiligten Lehrkräfte.

85 Biologie: Die Ernährung

86 Deutsch: Interview/Werbung

87 Gesellschaftslehre: Arme/reiche Länder

88 Englisch: Englisches Frühstück

89 Religion: Das weggeworfene Schulbrot

90 Mathematik: Kalkulation des Pausenfrühstücks

91 Polytechnik: Der Frühstückstisch wird gedeckt

92 Kunst: Plakate für ein Frühstück

93 Sport: Sinnvolle Pausenspiele"

94

95 Danach erteilte der Förderstufenleiter die Einführungsstunde zum Projekt
96 in der Klasse 5b.

97

98 Notizen zur Stundenbesprechung:

99 "Die Planung der Einstiegsstunde wurde intensiv diskutiert."

100 "Herr Angermann erörterte eine verstärkte Öffnung der Unterrichtseinheit
101 im Sinne der Schülermitgestaltung. Dabei sollte die Gesamtvorstellung
102 des Projektes im Plenum der beiden Klassen mit möglichst vielen
103 beteiligten Lehrkräften erfolgen."

104 "Zum Schluss wurden für die Unterrichtsbeobachtung relevante Kriterien
105 besprochen."

106

107 „Fragen an den gemeinsam geplanten Unterricht

108 - Fanden sich in der vorgestellten Stunde Momente des offenen
109 Unterrichts?

110 - Waren Schüler an Entscheidungsprozessen beteiligt?

111 - Sind Interessen und Bedürfnisse der Kinder angesprochen
112 worden?

113 - Welche Bedeutung und Inhalte hatte das Rollenspiel?

114 - Bewährte sich das theoretische Unterrichtskonzept des offenen
115 Unterrichts tatsächlich in der Praxis (kritische Analyse)?"

116

117 3.2 Schule B:

118 (Eine andere Schule führte in einer Klasse 5 eine Unterrichtseinheit zum
119 Thema „Märchen“ durch. Aus meiner Zusammenfassung des gesamten
120 Projektes „Binnendifferenzierung“ gebe ich die Notiz über die

Anlage 2

Reflexionsstruktur zu dieser Einzelstunde wieder [nachträglich vom Verfasser R. A eingefügt.]).

„Die Fachkonferenz hat sich bei der Unterrichtsplanung für binnen-differenzierende Maßnahmen während dieser Unterrichtsstunde ausgesprochen. Dabei wurden im Vorfeld die unterschiedlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen und Lernbedürfnisse der Schüler erörtert und auf die Intentionen der Einheit übertragen. Das Grobziel war, fachliches und soziales Lernen zugleich durch Formen der inneren Differenzierung zu erreichen.“

In der beobachteten Stunde stellte sich dieses Vorhaben dergestalt dar, dass sechs Gruppen an drei Themenschwerpunkten des Märchens arbeiteten. Es handelte sich dabei teils um arbeitsteilige, teils um arbeitsgleiche Verfahren.

Es kamen Differenzierungsformen zur Anwendung, die hier nur kurz „gewürdigt“ werden können:

- Einzelarbeit: Die Kinder arbeiteten selbständig und wählten dabei ihr Arbeitstempo selbst.
- Der Lehrer erteilte individuelle Hilfen und stützte auf diese Weise einzelne Schüler bei der Erfüllung ihres Auftrages.
- Gruppenarbeit: Die Einzelgruppen arbeiteten sehr sachbezogen. Die Lernenden beherrschten die unterschiedlichen Formen der Planung, Verteilung und Auswertung in Gruppen.
- Die methodische Differenzierung erfolgte durch ein Arbeitsblatt, das in seinem Aufbau Lösungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad ermöglichte.

Für schneller arbeitende Schüler war eine thematische Differenzierung in Form zusätzlicher Texte gegeben.

Anlage 3

Text 2 (Der Originaltext wurde gekürzt.)

Staatliches Schulamt
für ...

08. April 1991

SPORT IN DER GRUNDSCHULE

Vom Lehrplan zum schuleigenen Konzept
Umsetzung curricularer Vorgaben in schulübergreifenden
Fachkonferenzen

1.0.0 ZIELE VON SCHULE UND SCHULAUF SICHT

Die Aufgaben der Schule und der Schulaufsicht zur Umsetzung der Lehrpläne für das Fach Sport sind fest umrissen.

Die Schule hat "auf der Grundlage dieser Rahmenrichtlinie unter Beachtung der rechtlichen Bestimmungen einen schuleigenen Plan im Sinne einer längerfristigen Unterrichtsrahmenplanung zu erstellen" (ABl. 8/90, S. 740). Und die Broschüre "Schulsport in Hessen" ergänzt: "Mit der Aufgabe, solche schuleigenen Pläne zu entwickeln, ist gleichzeitig die Chance verbunden, der Schule ein individuelles sportpädagogisches Profil zu verleihen" (S. 20).

Das Schulamt hat - so die Broschüre - diese Fragen in Dienstbesprechungen und Konferenzen aufzugreifen, "um Schulleiterinnen und Schulleiter zu überzeugen und zu gewinnen, im Sinne einer Verbesserung des Sportunterrichts an jeder einzelnen Schule verantwortlich tätig zu werden.

Die Umsetzung der Lehrpläne Sport in schuleigene Konzepte sollte im Schuljahr 1990/91 ein Schwerpunkt zur Intensivierung des Schulsports sein.

2.0.0 ZUM VERFAHREN

In der Regel wird die Umsetzung von Rahmenplänen in Dienstbesprechungen thematisiert und als Aufgabe an die Fachkonferenz weitergegeben. Geht es um curriculare Vorgaben für die Grundschule, so bietet sich wegen der nicht selten geringen Zahl von Fachlehrern (hier: Sport) eine andere Vorgehensweise an.

Zum Beispiel:

Mehrere Grundschulen beteiligen sich an einem Projekt, das aufgrund einer bestimmten Organisation, die beispielsweise eine Unterrichtsdarbietung und -besprechung durch Lehrer einschließt, zu einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Thema führt. Die Realisierung soll hier dokumentiert werden.

(...)

Anlage 3

2.1.0 Planung und Realisierung

Nachdem die Lehrpläne Sport für die Grundschule für verbindlich erklärt worden waren, wurden vier Grundschulleiter vom zuständigen Schulamtsdirektor beauftragt, eine Fachkonferenz Sport mit dem Thema "Umsetzung der Lehrpläne Sport" einzuberufen. Das Schulamt bezog gleichzeitig weitere Grundschulen und verbundene Grundschulen in das Vorhaben ein. Auf diese Weise entstand eine Konstellation, die sowohl den Auftrag "Intensivierung des Sportes" zum Ziele hatte, als auch benachbarte Schulen, die sich nicht zwangsläufig aus der Arbeit im Schulverbund heraus kannten, zusammenführte.

In der Zeit vom November 1990 bis Februar 1991 fanden in vier Gruppen je drei Konferenzen statt:

1. Gruppe:

Grundschule A

Grundschule B

Grundschule C

2. Gruppe:

Grundschule D

Grundschule mit Förderstufe E

Mittelpunktschule F

Mittelpunktschule G

3. Gruppe:

Grundschule H

Grundschule I

4. Gruppe:

Grundschule J

Grundschule K

Grundschule L

G/H/R) M

Die Gruppen setzten sich zusammen aus:

- Schulleiterinnen und Schulleitern,
- Fachlehrerinnen und Fachlehrern (Sport),
- fachfremd unterrichtenden Lehrkräften,
- den beiden Schulsportkoordinatoren des Aufsichtsbereiches und
- dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten (Schulsportrat).
-

Der Teilnehmerkreis war bei den Lehrkräften nicht fest umrissen. Von den vier Kernschulen nahmen die Schulleiter und meist mehrere Kolleginnen und Kollegen teil. Die benachbarten Schulen entsandten einen oder zwei

Anlage 3

Fachvertreter. Grundsätzlich anwesend waren der Schulaufsichtsbeamte sowie ein Sportkoordinator.

Wesentlich war, dass die Fachlehrer als Experten nicht nur ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbrachten, sondern auch Sitzungen leiteten und vor allem die Unterrichtsdemonstrationen in ihrer jeweiligen Gruppe übernahmen.

Die Vorgehensweise zur Umsetzung des Projektes entsprach bei jeweils geringfügigen Abweichungen in den Einzelphasen folgendem Plan:

1. Sitzung: (November/Dezember 1990)

- Einführung in das Vorhaben
- Auseinandersetzung mit dem Lehrplan Sport
- erste Umsetzungsversuche auf die jeweilige Situation einer Schule
- Vorbereitung der nächsten Sitzung

2. Sitzung: (nach den Weihnachtsferien)

- Vorlage und Besprechung der Entwürfe zu den schuleigenen Plänen
- Erörterung und Besprechung einer Unterrichtsdemonstration, deren Inhalt sich aus dem Interesse und den Bedürfnissen der Gruppe ergab

3. Sitzung: (Februar 1991)

- Unterrichtsdemonstration für alle Teilnehmer der jeweiligen Gruppe
- Erläuterungen des Unterrichtenden zu der Präsentation und Fragen der Gruppe an den Leiter des Unterrichts
- Abschlussbesprechung

3.0.0 DIE ARBEIT IN DEN FACHKONFERENZEN

Protokollauszüge und Kurzbeschreibungen

Es ist an dieser Stelle leider nicht möglich, die Protokolle, die schulbezogenen Lehrpläne, die selbst erstellten Unterrichtshilfen und die Stundenplanungen vorzustellen und inhaltlich zu erläutern. Die Beispiele und Auszüge sollen lediglich einen Einblick a) in die von den Schulen geleistete Arbeit [Unterrichtsgestaltung] und b) in das oben beschriebene Verfahren gewähren.

3.1.0 Gruppe 1**3.1.1 Auszug aus dem Protokoll vom 12.11.90 (Rektor Pe.)**

"SAD Angermann berichtete zunächst über das Bestreben der Schulaufsicht, den Schulsport insgesamt zu intensivieren.

Besondere Förderung soll im Schuljahr 1990/91 der Grundschulsport erfahren. Nach Erscheinen der 'Rahmenpläne "Sport" ist es zentrales Anliegen von Sport-"Generalist" und Sportkoordinator, die

Anlage 3

unterrichtswirksame Umsetzung der Pläne zu begleiten und bei der Erstellung der schuleigenen Pläne beratend mitzuwirken. Er stellt sich eine umfassende Beteiligung vor, die nicht mit der Fertigstellung des schuleigenen Detailplanes endet, sondern die auch die gemeinsame Planung, den Besuch und die Reflexion von Unterricht beinhaltet.

Herr Ka. (Sportkoordinator) gibt konkrete Hinweise zu Form und Inhalt von schuleigenen Plänen. Kollege A weist auf die teilweise gemeinsamen Intentionen vom Fach "Sport" und dem fächerübergreifenden Lernbereich "Verkehrserziehung" hin. Gleichzeitig betont er die Notwendigkeit, bestimmte Elemente der "Verkehrserziehung" in den Sportunterricht zu integrieren. Kollege Ka. erklärt sich spontan bereit, eine Unterrichtsstunde, die auch verkehrserzieherische Aspekte berücksichtigt, vorzuführen. Die nächste Fachkonferenz "Sport" soll am Mittwoch, dem 12.12.90, um 15.00 Uhr unter Leitung von Rektor Kr. in der Grundschule B stattfinden. Zu diesem Termin sollen von den beteiligten Schulen Entwürfe von schuleigenen Plänen vorgelegt werden. Außerdem soll in dieser Tagung die von Herrn Ka. zu haltende Unterrichtsstunde gemeinsam geplant werden."

3.1.2 Auszug aus dem Protokoll vom 17.01.91 (Rektor Kr.)

"Herr Ka. für die Grundschule „A“, Herr Kr. für die Grundschule „B“, Herr Mä. für die Grundschule „C“ und Frau Ro. für die Grundschule mit Förderstufe „E“ stellen die von ihren Fachkonferenzen erarbeiteten schuleigenen Pläne vor, die aufgrund der unterschiedlichen personellen, zeitlichen und räumlichen Verhältnisse nicht auf andere Schulen übertragen werden können. Fehlstunden sollten durch Spielstunden innerhalb des Gesamtunterrichts und durch tägliche Bewegungszeiten ausgeglichen werden. Herr Ka. und Herr Kr. stellen ein Planungsraster vor, das auch von den anderen Schulen übernommen werden sollte. Die Kollegen planen danach eine Sportstunde mit verkehrserzieherischem Aspekt, die am 25.02.91 gehalten werden soll. Die Stunde soll aber vom sportlichen Aspekt getragen sein („verborgene“ Verkehrserziehung).“

3.1.3 Unterrichtsvorhaben (Auszüge)

"Demonstration von Übungen zur Steigerung der sensomotorischen Fähigkeiten

(z. B. Anpassungs-, Reaktions-, Konzentrationsfähigkeit usw.)

Ziel: Verbesserung der Bewegungssicherheit, die beispielsweise notwendig ist, um die vielfältigen Situationen des Straßenverkehrs zu bewältigen.

1. Freies Bewegen im Raum

- Durcheinandergangen und -laufen, ohne jemanden zu behindern

Anlage 3

- 188 - Bewegungsraum verkleinern
- 189 - Bewegungsraum mit Hindernissen versehen
- 190 - Einsatz von Geräten

191

192 2. Bewegungen kreuzen sich

- 193 - Seitenwechsel zweier (vierer) Gruppen ohne gegenseitige Berührung

- 194 - Kreuzungsverkehr mit Verkehrspolizist

- 195 - Einsatz von Geräten"

196

197 **3.1.4 "Demonstration mit der Klasse 4 a der Grundschule A im**

198 **Rahmen einer ‚Schulübergreifenden Fachkonferenz Sport‘ am**

199 **25.02.91 in G."**

200

201 **Auszug aus dem Protokoll vom 28. Februar 1991 (Herr Pe.)**

202

203 "Im Anschluss an die von ihm mit der Klasse 4 a vorgeführte
 204 Unterrichtsstunde weist der Lehrer noch einmal darauf hin, dass es sich
 205 hierbei um keine Unterrichtsstunde im üblichen Sinne handle. Vielmehr
 206 hätte er versucht aufzuzeigen, wie mit ausgewählten Übungen zur
 207 Steigerung der sensomotorischen Fähigkeiten letztendlich auch
 208 verkehrserzieherische Lernziele realisiert werden können. Von den
 209 Teilnehmern wird die Demonstration uneingeschränkt positiv beurteilt, es
 210 werden Variations- und Ergänzungsmöglichkeiten vorgeschlagen und
 211 diskutiert. (...) In der Frage, ob sich dem Teilnehmerkreis Perspektiven der
 212 gemeinsamen Weiterarbeit bieten, wird entschieden, zur gegebenen Zeit
 213 erneut zum Erfahrungsaustausch über die Effizienz der schuleigenen
 214 Pläne zusammenzutreffen."

215

216

217 **3.2.0 GRUNDSCHULE „H“ (3. Gruppe)**

218

219 Die Grundschule „H“ erarbeitete in dem oben beschriebenen Rahmen
 220 einen schulbezogenen Lehrplan, dem der Leiter der Fachkonferenz, Herr
 221 Sch., einen umfassenden, übersichtlichen und praxisorientierten Katalog
 222 von Übungen zu den Bereichen Leichtathletik, Spiele, Rhythmus, Tanzen,
 223 Turnen, Gymnastik und Alltagsmaterialien angefügt hat.

224 Diese hilfreiche Ausarbeitung ist das Ergebnis intensiver Arbeit der
 225 Fachkonferenz. Der Katalog findet inzwischen das Interesse aller Schulen,
 226 die an dem Vorhaben "Umsetzung der Lehrpläne Sport" beteiligt waren.

227

228 **3.2.1 Auszüge aus dem Lehrplan der Schule (allgemeiner Teil):**

229

230 **"1. Analyse der situativen Bedingungen an der Grundschule H"**

231

232 Der Sportunterricht wird in allen Jahrgangsstufen mit zwei
 233 Unterrichtsstunden wöchentlich angeboten. Stundenplantechnische

Anlage 3

Probleme, Turnhalle nicht im Schulbereich und Mangel an ausgebildeten Sportlehrern erlauben es nicht, die dritte Sportstunde anzubieten. Allerdings wird durch entsprechende Zusatzangebote (AG-Stunden - Sportförderunterricht) versucht, einen Ausgleich zu schaffen. Die Sportstunden finden in der Sporthalle und auf dem Hartplatz mit Rasenfläche neben der Sporthalle statt. Der Neubau der Sporthalle und die entsprechende Grundausstattung erlauben einen optimalen Unterricht. (Es folgen Ausführungen zu den Sportgeräten und zu ergänzenden Unterrichtsangeboten.)

3.2.2 Auszug aus der Skizze über die gemeinsam geplante Unterrichtsstunde im Rahmen der Lehrplanarbeit (Lehrer: Herr Sch.)

„Thema der Stunde: Fußübungen mit Zeitungen

Ziele der Stunde:

Die Schüler sollen

- Fußübungen barfuss ausführen, um erhöhte Bewegungsreize für die Fußmuskulatur zu erhalten,
- spezielle Fußübungen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchführen, die zur Beweglichkeit von Gelenken und zur Dehnung und Kräftigung der Muskulatur dienen,
- an den Umgang mit Alltagsmaterialien gewöhnt werden,
- an eine bewusste Gesundheitserziehung herangeführt werden.

MEDIEN:

- Frisbeescheiben,
- Tennisspiele,
- Zeitungen,
- Bierdeckel,
- Kassettengerät

EINSATZ VON ALLTAGSMATERIALIEN IM UNTERRICHT

In den letzten Jahren haben immer mehr Alltagsmaterialien (Zeitungen, Staubtücher, Bierdeckel usw.) Einzug in den Sportunterricht gehalten. Welche Gründe sprechen für den Einsatz solcher Materialien im Unterricht? Aus meiner Erfahrung mit diesen Gegenständen ist zu sagen, dass sie zunächst ohne großen Aufwand im Unterricht eingesetzt werden können. Die Handhabung dieser Materialien ist für Kinder einfach und sie dienen, wenn sie richtig eingesetzt werden, den gesteckten Zielen in besonderer Weise. (Es folgen weitere Ausführungen.)

3.3.0 GRUNDSCHULE „D“ (3. Gruppe)

Darstellungsschwerpunkte für diese Gruppe sollen a) zwei unterschiedlich begründete Einführungen zu schuleigenen Plänen und b) eine Unterrichtsdemonstration mit dem Thema "Übungen an der Gerätebahn" sein.

Anlage 3

3.3.1 Auszug aus dem Plan der Grundschule „D“**"1. Situative Bedingungen**

Die Grundschule „D“ unterrichtet in achten Klassen rund 150 Schüler. Für die acht Klassen stehen acht Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung. Es werden in jeder Klasse die vorgeschriebenen drei Stunden Sport erteilt, jedoch alle fachfremd, da kein Sportlehrer im Kollegium ist. Das Schmuckstück für den Schulsport ist die Turnhalle. (...)

Den Kollegen bleibt es vorbehalten, aus dem Bereich Freie Arbeit zusätzliche Sportstunden, so vor Bundesjugendspielen oder Schulfesten, abzuzweigen. (...)

(Es werden weitere Pläne für den Sportunterricht der beteiligten Schulen vorgestellt. Danach erteilt Rektor Gr. eine Sportstunde [Anmerkung des Verfassers, R. A..])

"Unterrichtsstunde in der Grundschule „D“ im Rahmen der Fachkonferenz Sport
(Rektor G.)

Ort: Grundschule „D“

Datum: 26.02.91

Uhrzeit: 12.15 Uhr bis 13.00 Uhr

Klasse: 4 (7 Jungen, 8 Mädchen)

Thema: Übungen an Geräten - Gerätebahn

Vorbemerkung: Diese Unterrichtsstunde soll nicht eine Besichtigungsstunde im herkömmlichen Sinne sein (Lernziele; Auftakt-Hauptteil-Schluss, usw.), sondern es sollen anhand der neuen Rahmenpläne Übungsabläufe exemplarisch dargestellt werden.

Dazu hat die Planungsgruppe das Thema: "Übungen an Geräten - Gerätebahn" festgelegt (siehe Bereiche: Turnen-Lernen und Laufen-, Springen-, Werfen-Lernen in den Rahmenplänen Sport).

Bei der Planung sind die „äußeren Gegebenheiten in der Sporthalle (Anzahl der Matten, Kästen, Reck, Langbänke, Taue usw.) berücksichtigt worden. Diese Stunde dient nur zu Demonstrationszwecken. Bei allen Übungen sollen möglichst viele (alle) Körperteile (z. B.) Armmuskulatur, Beinmuskulatur usw.) "angesprochen" werden. Der Geräteaufbau und -abbau wird vor und nach der Stunde vom Lehrer vorgenommen. (...)

Unterrichtsverlauf: Zu Beginn wird das Laufspiel "Micky-Maus" im Hallenbereich B gespielt. Es werden zwei Fänger bestimmt, die mit einem roten Band gekennzeichnet sind. (...) Dieses Spiel soll 5 bis 6 Minuten

Anlage 3

dauern. Im Anschluss daran werden die Schüler an den Geräten im Hallenbereich A üben (siehe Hallenskizze und die Übungsbeschreibungen 1 bis 7). Den Schluss bildet das Spiel "Der Häuptling bewacht seine Schätze" im Hallenbereich C. (...)

Der beobachteten Stunde folgte eine ausführliche Besprechung unter dem Aspekt „Lehrplan“ durch die Teilnehmergruppe

3.4.0 GRUNDSCHULE „J“ (4. Gruppe)

Aus den folgenden Protokollauszügen wird deutlich, dass die Schwerpunkte der Arbeit in den Fachkonferenzen nahezu ausschließlich auf inhaltlichen Problemen lagen. Überraschend für den Berichtersteller war die Tatsache, dass die Zusammenarbeit zwischen Fachlehrern und fachfremd unterrichtenden Lehrkräften ein besonders hohes Motivationsmoment darstellte. Hier waren die fragenden, dort die fachlich ausgebildeten Pädagogen, die gerne bereit waren, Hilfen und Anregungen zu geben.

3.4.1 Auszüge aus dem Protokoll vom 08.11.90 (Lehrerin Sch.)

"Tagesordnung:

1. Begrüßung und Überblick durch Herrn St. (Rektor)
2. Bewertung der neuen Rahmenrichtlinien "Sport" für die Grundschule:
 - allgemeine Aufgabenbeschreibung
 - Ziele und Inhalte des Sportunterrichts
 - Sechs Lernbereiche
 - Unterrichtsplanung und Gestaltung.
3. Überprüfung der "personellen" und "sachlichen" Voraussetzungen an den Grundschulen „K“ und „M“.
4. Planung: Erstellen von schuleigenen Lehrplänen für „J“ und „L“ (ausgehend von ähnlichen Bedingungen) unter Einbeziehung der im Schulverbund assoziierten Schulen „K“ und „L“.
5. Besprechung der beiden ersten Bereiche: "Spielen-Lernen"/"Turnen-Lernen"

Herr St. wies darauf hin, dass in einer Lehrerfortbildungsveranstaltung zum Thema "Sport in der Grundschule" deutlich wurde, dass manche der angesprochenen Ziele und Übungen völlig unbekannt waren, andere von den Teilnehmern als zu schwierig erachtet wurden. Deshalb sei eine genaue Auseinandersetzung mit den einzelnen Lernbereichen erforderlich.

Anlage 3

375 Die Erstellung schuleigener Lehrpläne soll der langfristigen
 376 Unterrichtsplanung dienen und einen aufeinander aufbauenden
 377 Sportunterricht in den Klassen 1 bis 4 ermöglichen. Um nach dem 4.
 378 Schuljahr einen reibungslosen Übergang der Schüler an die Mittelstufe zu
 379 gewährleisten, empfiehlt sich eine enge Zusammenarbeit mit den Schulen
 380 des Schulverbundes. Herr Ka. (Sportkoordinator) wies auf die Broschüre
 381 "Schulsport in Hessen" hin und dass durch die Erstellung der
 382 schuleigenen Lehrpläne jede Schule ihre eigenen Schwerpunkte (nach
 383 Personal und Ausstattung) setzen könne. Den Plänen sollten möglichst
 384 Zeichnungen oder andere Bebilderungen beigelegt werden, so dargestellt,
 385 dass sie auch fachfremde Kollegen benutzen können.
 386 (...)

3.4.2 Unterricht

389
 390 Aus den weiteren Auseinandersetzungen mit dem Lehrplan ergaben sich
 391 die Wünsche der Gruppe für eine Unterrichtsdemonstration.
 392 Herr Schu. erteilte unter diesen Vorgaben eine Sportstunde an der GHR in
 393 „M“ mit folgenden Sequenzen:

394			
395	Einleitung:	Tanz:	"Ponykutsche"
396	Schwerpunkt:		Turnen am Kasten
397			-Rolle auf dem Kasten
398			-beidbeiniger Absprung zur Rolle
399			-Rolle rückwärts (Schrägebene)
400	Schluss:	Spiel:	Hetzball mit Hindernis
401	(...)		

4.0.0 ABSCHLIESSENDE BEMERKUNGEN (des Berichterstatters)

404
 405 Aus dem Verlauf der einzelnen Veranstaltungen darf geschlossen werden,
 406 dass sich die bei diesem Projekt gewählte Vorgehensweise, vor allem
 407 auch das Zusammenführen der Schulen des jeweiligen Verbundes, als
 408 sinnvoll erwiesen hat.

Zusammenfassung

411
 412 **4.1.0 Fachliche Aspekte:**
 413 - Die gemeinsame Arbeit von Lehrkräften, Schulleitungen, Sportleitern,
 414 Koordinatoren und Schulrat in einer Gruppe "stützte das Fach Sport in
 415 seiner Bedeutung" (Äußerungen von Teilnehmern).
 416
 417 - Die Auseinandersetzung mit dem Lehrplan führte in allen Gruppen zu
 418 intensiven Fachgesprächen.
 419

Anlage 3

- Fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer erhielten von Fachkollegen und Koordinatoren praktische Hilfen und Anregungen zur Unterrichtsgestaltung.

- Alle Teilnehmer nahmen Hinweise zur Fachliteratur, zur Erstellung von Übungskatalogen und -karteien auf.

- Schulbezogene Lehrpläne wurden in unterschiedlicher Form, jedoch durchgängig mit sinnvollem Bezug zur schulischen Realität erarbeitet.

- Die hohe fachliche und unterrichtspraktische Kompetenz der Teilnehmer wirkte sich anregend und stützend auf alle Mitglieder einer Arbeitsgruppe aus.

- Die Ergebnisse der Tagungen wurden in die beteiligten Schulen hineingetragen. Die schuleigenen Konzepte erarbeitete man dort in zusätzlichen Fachkonferenzen.

4.2.0 Unterrichtliche Gesichtspunkte

- Lehrerinnen und Lehrer erhielten die Möglichkeit, lehrplantheoretische Vorgaben im Unterricht zu erproben und durch Beobachtung zu analysieren.

- Themenbezogene Unterrichtsbeobachtungen dienten der Erweiterung des Handlungsrepertoires der Lehrkräfte, gleichzeitig aber auch der Bewährungsprüfung lehrplantheoretischer Konzeptionen.

- Im Verfahren der Unterrichtsdemonstration ist der Lehrer nicht das Objekt der Beobachtung. Er übernimmt vielmehr eine aktive Rolle als Experte, dem es um die Information von Kolleginnen und Kollegen geht, die ihrerseits ihre Unterrichtsarbeit zum Nutzen der Schülerinnen und Schüler verbessern wollen.

4.3.0 Kooperation

- Die Arbeitsatmosphäre in den einzelnen Gruppen war nach Auffassung aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr gut.

- Es fand eine schulübergreifende Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und später sogar zwischen unterschiedlichen Gruppen statt.

- Ausarbeitungen, Konzepte und Handreichungen konnten ausgetauscht werden.

- Kolleginnen und Kollegen zeigten ein deutliches Interesse an der Thematik.

Anlage 3

467 - Dieses Interesse wurde auch von den Leiterinnen und Leitern der
 468 Schulen zum Ausdruck gebracht. Sie organisierten und leiteten die
 469 Veranstaltungen an ihrer jeweiligen Schule, erweiterten den Kreis der
 470 Gruppenmitglieder, indem sie zum Beispiel Angehörige des
 471 Studienseminars und Lehrkräfte aus Thüringen zur Teilnahme einluden,
 472 und sie übernahmen von sich aus die Unterrichtsdemonstration.

473

474 **4.4.0 STELLUNGNAHME (zwei Schulleiter aus unterschiedlichen**
 475 **Gruppen)**

476

477 Die Ergebnisse der Fachkonferenzen "Sport in der Grundschule" fassen
 478 die Schulleiter St. und Kr. wie folgt zusammen:

479

480 "An den Grundschulen „D“ und „J“ fanden jeweils drei Konferenzen zum
 481 Thema "Sport in der Grundschule" statt, zu denen auch die
 482 Fachkollegen/innen der Verbundschulen eingeladen waren. Dabei wurde
 483 in der ersten Sitzung der neue Lehrplan Sport vorgestellt und die
 484 Möglichkeit der praktischen Umsetzung an den einzelnen Schulen
 485 diskutiert. Die zweite Sitzung diente dazu, die schuleigenen Lehrpläne, die
 486 zwischenzeitlich erstellt worden waren, vorzustellen und zu überprüfen.
 487 Zusätzlich wurden Absprachen für eine Unterrichtsstunde getroffen, die in
 488 der dritten Sitzung gehalten, beobachtet und analysiert wurde.

489 Nach Abschluss der Konferenzen bleibt festzuhalten, dass alle Beteiligten
 490 mit dem Verlauf und den Ergebnissen zufrieden waren. Es herrschte eine
 491 gute und konstruktive Arbeitsatmosphäre bei allen Sitzungen. Wichtig war,
 492 dass informelle Kontakte zwischen den Fachlehrern der einzelnen
 493 Schulen aufgebaut wurden, was zu einem Austausch von didaktischem
 494 Material und Unterrichtsplanungen führte. Dabei war besonders wichtig,
 495 dass Kollegen, die das Fach Sport fachfremd unterrichten, von
 496 Fachkollegen konkrete Hilfen bekamen und in bestimmte Übungsabläufe
 497 eingewiesen wurden. Durch diese Anregungen wird der Unterricht der
 498 fachfremden Kollegen profitieren. Wichtig war auch die inhaltliche
 499 Auseinandersetzung mit dem neuen Lehrplan "Sport". Hier wurde z. B.
 500 deutlich, dass einzelne Übungen an bestimmten Schulen nicht geleistet
 501 werden können, weil die personellen oder sachlichen Voraussetzungen
 502 dieses nicht gestatten. Auf der anderen Seite gibt es aber bei allen
 503 Schulen Übungen und Spiele, die nicht im Lehrplan enthalten sind, die von
 504 den Schulen aber als unverzichtbare Bestandteile ihrer eigenen Pläne
 505 gesehen werden.

506 Auch die Erprobung neuer Spiele wurde angeregt. Es gab hierbei auch
 507 Vorschläge für ein Hockeyturnier, das als Gegenpol zum Fußball nur für
 508 Mädchen ausgeschrieben werden soll. Über ein entsprechendes
 509 Regelwerk wurde in einer Fachkonferenz diskutiert.

510 Äußerst hilfreich zum Erstellen der schuleigenen Pläne war die Literatur
 511 aus dem Bundesland Niedersachsen. Hier konnten einzelne Bausteine
 512 vollständig übernommen werden. Auch die Realisierung von

Anlage 3

513 verkehrserzieherischen Lernzielen in einer Sportstunde sollte den
514 Teilnehmern die Vielfalt des Sportunterrichts demonstrieren.
515 Abschließend kann gesagt werden, dass die Konferenzen die Kooperation
516 der Schulen im Fach Sport deutlich verbesserten und damit die Bedeutung
517 des Faches insgesamt stärkten. Der Wunsch vieler Kollegen, sich in
518 einem Jahr wieder in dieser Runde zu treffen und die schuleigenen Pläne
519 einer erneuten Überprüfung zu unterziehen, zeigt eine gute Perspektive
520 für die Lehrplanarbeit und den Unterricht im Fach Sport auf.
521
522

Literaturverzeichnis

- Ackermann, H. (2001): Möglichkeiten und Grenzen einer Evaluation von Schule und Unterricht. In: Seminar, Lehrerbildung und Schule, Evaluation in der Lehrerbildung. (Schneider Verlag) Hohengehren, Heft 2/2001, S. 5-13
- Allen, Richard (2000): Knowing How and Knowing That. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion, Ausgewählte Verhältnissetimmungen, (Studien-Verlag) Innsbruck, Wien, München 2000, S. 46-63
- Altrichter, Herbert (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung, (Profil) München 1990
- Altrichter, H./Buhren C. G. (1997): Evaluation und Schulentwicklung, Schulen vermessen oder entwickeln? In: Evaluation und Schulentwicklung, journal für schulentwicklung, Heft 3, (Studien Verlag) Innsbruck – Wien 1997, S. 4-21
- Altrichter, H./Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, (Klinkhardt), 3. Aufl., Bad Heilbrunn 1998
- Altrichter, Herbert (2000): Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: H. G. Neuweg (Hrsg.), Wissen, Können, Reflexion, (Studien Verlag) Innsbruck – Wien – München 2000, S. 201-221
- Angermann, Rainer (1978): Ist eine Ausbildung für Ausbilder erforderlich? In: Hessische Lehrerzeitung, Heft 4, April 1978, S. 19 ff.
- Angermann, R. (1983): Zur Problematik von Unterrichtsgestaltung und -auswertung im Vorbereitungsdienst. In: Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schullwirklichkeit, Heft 4, Frankfurt am Main, 1983, S. 322-328
- Angermann, R. (1999) Die dienstliche Beurteilung von Lehrkräften durch Schulleiterinnen und Schulleiter. Die neue Qualität, die andere Rolle, das einheitliche Verfahren. In: Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur, 3. Jahrgang, Nr.5, Mai 1999, S. 103-107
- Angermann, R. (2000): „Guter Unterricht“ durch selbstforschende Lehrer. In: Schulverwaltung, Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur, 4. Jahrgang, Nr. 3, März 2000, S. 52-55

- Arbeitsgruppe Referendare/Gerold Scholz (1977):
Der Referendar im Schnittpunkt widersprüchlicher Anforderungen. In: Praxisdruck, Lehrer in der zweiten Ausbildungsphase. Hrsg.: Redaktion betrifft:erziehung, (Beltz), Weinheim und Basel 1977, S.121-126
- Arnold, R. und Schübler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen (1998) und D. Lenz: Wir benötigen ein neues Verständnis von Unterricht (2000), blz 07-08/00 auf der homepage der GEW Berlin
- Avenarius, H. (1995): „Schulautonomie“ und Grundgesetz. In: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 6. Jahrgang, Heft 2, (Luchterhand) Neuwied 1995, S. 64-66
- Bachmair, Gerd (1974): Unterrichtsanalyse. Verfahren und Fragestellungen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht. (Beltz) Weinheim und Basel 1974
- Bachmair, Sabine et.al. (1999): Beraten will gelernt sein. Ein praktisches Lehrbuch für Anfänger und Fortgeschrittene. Beltz Taschenbuch 30, 2. Aufl., Weinheim-Basel 1999
- Bahr, Eberhard (1995): Beobachten und Bewerten. In: Seminar, Lehrerbildung und Schule, Beratung. Hrsg.: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter e.V., (Merkur) Rinteln 1995, S. 71-81
- Barkey, Werner (1991): Von und mit den Schülern lernen. In: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, Heft 2, (Luchterhand Verlag) Neuwied 1991, S. 76-78
- Barz, H./Tippelt, R. (2003): Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 48 – Heft 3, (Beltz) Weinheim, Basel, Berlin 2003, S. 323-340
- Bastian, Johannes (1995): Offener Unterricht. Zehn Merkmale zur Gestaltung von Übergängen. In: Pädagogik, 47. Jahrgang, Heft 12, (Beltz) Weinheim 1995
- Bastian, J. (1997): Pädagogische Schulentwicklung. In: Pädagogik, 49. Jahrgang, Heft 2, Weinheim (Beltz) 1997
- Bauer, Karl-Oswald (1995): Qualitativer Zugang zum pädagogischen Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern. In: Eberwein/Mand (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995, S. 254-267
- Bayerisches Kultusministerium, Hrsg. (2001): PISA: Die Studie. Wo stehen wir? In: LehrerInneninfo, Heft 7/01

- Beck, C. und Scholz, G. (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch, (Cornelsen Scriptor) Frankfurt a. M. 1995
- Beck, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Beck/Giddens/Lash, Hrsg., 1996, S.19-112
- Becker, H., Scholz, G. (1974): Was ist guter Unterricht? In: Praxisdruck. Lehrer in der zweiten Ausbildungsphase. Hrsg.: Redaktion betrifft:erziehung, (Beltz) Weinheim und Basel 1977, S. 138-149
- Becker, Gerold (1998): Wie man Züge zum Entgleisen bringt. In: Tillmann, K.-L./ Wischer, B. (Hrsg.): Schulinterne Evaluation an Reformschulen. Bielefeld 1998, S. 46-50
- Becker, Klaus Bert (2003): Die Arbeit an der Rahmenvorgabe für den Vorbereitungsdienst in NRW. Ein Bericht über Ablauf, Prinzipien und vorläufige Ergebnisse der Arbeitsgruppe. In: Seminar, Lehrerbildung und Schule, Hrsg.: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter e.V., Heft 2, (Schneider Verlag) Hohengehren 2003, S. 27-37
- Becker/Haller/Stubenrauch/Wilkending (1975): Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik. 2. Aufl. (Juventa-Verlag) München 1975
- Behrens, Matthis (1997): Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (2), 1997
- Behrens, M. (2001): Denkfiguren zum Portfoliosyndrom. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung: Portfolios in der LehrerInnenbildung, Heft 4/2001, S. 8-16
- Benner, Dietrich (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik, Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung, Heft 1, (Beltz) Weinheim, Basel, Berlin 2002, S. 68-90
- Benner, D. (2003): Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Besprechung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Bildungssystem im Wandel. Heft 1, (Beltz), Weinheim, Basel, Berlin 2003, S. 151-155
- Benkmann, Rainer (1995): Diagnose und Förderung in lern- und erziehungsschwierigen Situationen – Zur Bedeutung teilnehmender Beobachtung und problemzentrierter Gespräche im binnendifferenzierten Unterricht. In: Eberwein/Mand (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis, Weinheim 1995, S. 344 – 363

- Bertelsmann Stiftung (1999): Qualitätssicherung und Benchmarking. In: Pädagogische Führung, Heft 1, 1999, S. 5-7
- Bessoth, Richard/Metz, Heinrich (1976): Probleme und Neuansätze bei der Lehrerbeurteilung. In: Unterrichtswissenschaft, Thema: Beurteilung, 3/76, (Urban & Schwarzenberg) München 1976
- Bessoth, R. (1991): „Guter“ Unterricht: Von der Einheit zur Vielfalt. In: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, Heft 2, (Luchterhand Verlag) Neuwied 1991, S. 69-75
- Bessoth, R. (1994): Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung. Praxishilfen Schule. 3. Aufl. (Luchterhand), Neuwied; Kriftel; Berlin 1994
- Bessoth, R. (1997): Selbstverantwortung: Ein Konzept auf der Suche nach Anwendern. In: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. 8. Jahrgang, Heft 2, (Luchterhand) Neuwied 1997, S. 50-55
- Bessoth, R. (1998): Einige Grundbegriffe des Qualitätsmanagements. In: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Heft 4, (Luchterhand) Neuwied 1998, S. 202-206
- Bethge, Thomas (2003): Zum Umgang mit Ergebnissen von TIMSS. In: Brüsemeister, T. und Eubel, K.-D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen, Konzepte, Akteure. Ein Überblick. (transcript Verlag), Bielefeld 2003, S. 183-187
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein – Westfalen. (Luchterhand) Neuwied, Kriftel, Berlin 1995
- Birkenbihl, Vera F. (1998): Kommunikationstraining. Zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten. (mvg-verlag im verlag moderne industrie AG), 20. Aufl., Landsberg am Lech 1998
- Blankertz; H. (1970): Theorien und Modelle der Didaktik. 1969, Didaktik. In: Lexikon der Pädagogik, Neue Ausgabe 1970
- Bloom, B. S. (1972): Taxonomien von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim 1972
- Boenicke, Rose (2000): PISA und die Suche nach einem internationalen Kerncurriculum. Neue Maßstäbe für Grundbildung? In: Die Deutsche Schule, 92, Heft 4, S. 394-406

- Boettcher et al. (1976): Lehrer und Schüler machen Unterricht. Unterrichtsplan als Sprachlernsituation. (Urban und Schwarzenberg) München, Berlin, Wien 1976
- Bovet, Gislinde/Frommer, Helmut (1996): Neue Wege der Unterrichtsberatung und -beurteilung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Seminar, Lehrerbildung und Schule. Beurteilen. Hrsg. Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter e. V., Heft 1 (Merkur) Rinteln 1996, S. 16-33
- Bovet, G./Frommer, H. (2001): Praxis Lehrerberatung - Lehrerbeurteilung, Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht, (Schneider-Verlag) Hohengehren 2001
- Bojunga, Wolfdietrich (1995): Anregungen zur Didaktik der Unterrichtsbesprechung. In: Seminar. Lehrerbildung und Schule. Hrsg.: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter e.V., Beratung, Rinteln (Merkur) 1995, S. 101+102
- Bünthe, Marianne/Wolf, Erika: (1995): Beratung als Aufgabe der schulpraktischen Ausbildung im Berufsbildenden Bereich. Das Beratungsgespräch als kommunikativer Prozess. In: Seminar, Lehrerbildung und Schule, Hrsg.: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter e.V., Beratung, Heft 2, (Merkur) Rinteln 1995, S. 107-113
- Brezinka, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel 1971
- Brezinka, W. (1986): Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. (Ernst Reinhardt) München, Basel 1986
- Brödel, Rainer (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. In: Rainer Brödel: Grundlagen der Weiterbildung, Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. (Luchterhand) Neuwied, Kriftel 1998, S. 1-32
- Bromme, R. (1985): Was sind Routinen im Lehrerhandeln? In: Unterrichtswissenschaft 2, 1985, S. 182-192
- Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (2003) Hrsg: Zur Modernisierung der Schule, Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. (transcript Verlag) Bielefeld 2003
- Burger, Rudolf (1999): Ein neues Zentralgebiet. Kultur als Zivilreligion. In: Merkur, Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, Heft 9/10 (Klett-Kotta), Stuttgart 1999, S. 922-935

- Burow, Olaf-Axel (1992): Auf dem Weg zu einer Personenzentrierten Didaktik. Abschied von den Vorturn- und Feiertagsdidaktiken? In: Volker Buddrus (Hrsg.): Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle. (Schneider-Verlag) Hohengehren, Baltmannsweiler 1992, S. 97-112
- Dahrendorf, Ralf (1961): Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart. München 1961
- Dahrendorf, Ralf (1970): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte. Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. 9. Aufl., Köln und Opladen 1970
- Danner, H. (1979): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München, Basel 1979
- Debus, B./ Kennerknecht, H./Rupp, W. (2003): Hessen formuliert Qualitätsstandards zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. In: Seminar. Lehrerbildung und Schule, Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen. Standard, Modul, Portfolio. Heft 2 (Schneider Verlag) Hohengehren 2003, S. 21-26
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bildungskommission. Bonn 1970
- Dichanz, H./Tulodziecki, G. (1995): Zur Bedeutung der Evaluation im Zusammenhang mit der Autonomiediskussion. In: Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Heft 6, (Luchterhand) Neuwied 1995, S. 71-74
- Dohnke, Hartwig (1995): Warum die Stundenbesprechung nicht Beratungsgespräch genannt werden sollte. In: Seminar, Lehrerbildung und Schule. Hrsg.: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter e.V., Beratung, (Merkur) Rinteln 1995, S. 103-107
- Dreyfus H.L./Dreyfus S.E. (1988): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1988
- Dilthey, Wilhelm (1957): Die Entstehung der Hermeneutik. In: Gesammelte Schriften V, Stuttgart, Göttingen, 2. Auflage, 1957
- Eberwein, Hans (1995): Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Chancen für eine Veränderung von Unterricht und Lehrerrolle. In: Eberwein/Mand (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis, Weinheim 1995, S. 236-253

- Eberwein, Hans/Mand, Johannes (1995): Hrsg.: Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. (Deutscher Studienverlag) Weinheim 1995
- Eberwein, H./Mand, J. (1995): Qualitative Sozialforschung und Schulalltag. Auswege aus praxisferner Forschung und forschungsferner Praxis. In: Eberwein/Mand (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. (Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1995
- Ebbutt, D./Elliott, J. (1985, Eds.): Issues in Teaching for Understanding. SCDC-Longman: Layerthorpe 1985
- Elliott, John (1981): Action-research: A framework for self-evaluation in schools. TIQL-Working Paper No. 1. Cambridge 1981
- Elliott, John (1996): Action Research for Educational Change. Developing Teachers and Teaching. 5. Aufl., Open University Press, Celtic Court, 22 Ballmoor, Buckingham MK18 1XW, 1996
- Fend, Helmut (1977): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. 4. Aufl. (Beltz) Weinheim und Basel 1977
- Fend, H. (1986): „Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule, Heft 3 (Hirschgraben-Verlag) Frankfurt 1986, S. 274-293
- Fend, H. (1991): Schulqualität – die Wiederentdeckung der Schule. Wiesbaden: HIBS 1991
- Fend, H. (1995): Forschen für die Schulpraxis, Weinheim 1995, S. 11-18
- Fend, H. (2001): Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Zukunftsfragen der Bildung, (Beltz), Weinheim und Basel 2001, S. 37-47
- Fend, H. (2003): Schulkultur und Schulqualität. In: Brüsemeister, T. und Eubel, K.-D. (Hrsg.) Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. (transcript Verlag) Bielefeld 2003, S. 101-108
- Fleischer-Bickmann, Wolff (1994): Autonomie der Schule. Abschied von der fürsorglichen Belagerung. Aspekte des Bremer-Autonomie-Projektes. Erweiterte Fassung eines Vortrages vom 23.4.1994, Bremen 1994

- Fölling-Albers, Maria (1995): Schulkinder aus Lehrersicht – Unterricht und Schulleben unter veränderten Sozialisationsbedingungen. In: Eberwein/Mand (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Was Lehrer über Erkenntnisse qualitativer Sozialforschung wissen sollten. (Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1995
- Friebertshäuser, B./Prengel A. (1997): Hrsg.: Handbuch – Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. (Juventa) Weinheim-München 1997
- Friebertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prengel A. (Hrsg.): Handbuch – Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. (Juventa) Weinheim-München 1997, S. 503 -534
- Frommer, Helmut (2001): Evaluation in Schule und Unterricht. In: Seminar, Lehrerbildung und Schule. Evaluation in der Lehrerbildung, Heft 2 (Schneider Verlag) Hohengehren 2001, S. 27-40
- Füglister, P./Messner H. (1976): Analyse und Beurteilung von Unterricht, Fragebogen zur Beschreibung und Analyse des Unterrichts. In: Schweizer Schule. Heft 18, Zug/Luzern 1976, S. 669-679
- Funkkolleg Pädagogische Psychologie: Deutsches Institut für Fernstudien. Studienbegleitbriefe 1 bis 12 a. (Beltz) Weinheim und Basel 1972/74
- Funkkolleg Pädagogische Psychologie (1972/6): Studienbegleitbrief 6. Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen. (Beltz-Verlag) Weinheim und Basel 1972
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Gesammelte Werke, Bd. 1, 6. Aufl. (J.C.B. Mohr) Tübingen 1990
- Gadamer, H.-G. (1996): Philosophie heute. Porträt des Philosophen Hans-Georg Gadamer. WDR Fernsehen am 29. September 1996 (Mitschrift)
- Gage, N. L./Berliner D. C. (1977): Pädagogische Psychologie. München-Wien-Baltimore 1977
- Gagné, R. M. (1969): Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1969
- Garfield, Charles (1993): Teammanagement: Funktionale Führung statt Hierarchie. München. Langen Müller/Herbig 1993

- Gaude, P./Teschner, W. P. (1971): Objektivierte Leistungsmessung in der Schule. Frankfurt 1971
- Giesecke, Hermann (1998): Kritik des Lernnihilismus. Zur Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. In: Neue Sammlung, 38, 1, 1998, S. 85-102
- Glaser B.G./Strauss A. L.: (1979): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf C./Weingarten E. (Hrsg.) 1979. S. 91-111
- Goleman, Daniel (2000): Emotionale Intelligenz. 13. Aufl. (Carl Hanser Verlag) München-Wien 2000
- Green, James E./Smyser, Sheryl O. (1996): The Teacher Portfolio, A Strategy for Professional Development and Evaluation. Technomic Publishing Company, Inc., Basel 1996
- Grell, Jochen (1977): Techniken des Lehrerverhaltens, (Beltz) Weinheim und Basel 1977
- Groebe, N./Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt 1977
- Groothoff, Hans-Hermann (1967): Hrsg.: Pädagogik. Das Fischer Lexikon. 4. Aufl., Frankfurt am Main 1967
- Gruber, H., Renkl, A. (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Das Problem des trägen Wissens. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck; Wien; München 2000, S. 155-174
- Gudjons, H. (1993): Gruppenunterricht. Eine Einführung in Grundfragen. In: Gudjons (Hrsg.): Handbuch des Gruppenunterrichts. Weinheim 1993
- Habermas, J. (1965): Erkenntnis und Interesse. In: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt am Main 1968, S. 146-168, und in: Merkur, Heft 213, 19. Jhrg., S. 1139-1153 (Klett-Cotta) Stuttgart 1965
- Hansestadt Hamburg (2000): Hrsg.: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Schulinterne Evaluation. Ein Leitfaden zur Durchführung. Langenhagen 2000
- Heizmann, G. (1976): Der Unterrichtsbesuch - ein Situationsbericht. In: Unterrichtswissenschaft. Thema: Beurteilung von Lehrern. Heft 3/76 (Urban & Schwarzenberg) München 1976, S. 210-218

- Heller, J./Jansohn, H./Kuhley, H. (2002): Wege zur Entwicklung eines Schulprogramms. In: Bessoth, R. (Hrsg.): Schulleitung. Ein Lernsystem. Pädagogische Führung. Unterricht, Lerneinheit 41, 23, Neuwied 2002, S. 1-41
- Hermann, J./Höfer, Ch. (1999): Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation, Gütersloh 1999
- Herold, M./Landherr, B. (2001): SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für den Unterricht. Baltmannsweiler: (Schneider Verlag) Hohengehren 2001
- Herzog, Roman (1997): Aufbruch ins 21. Jahrhundert. Ansprache des Bundespräsidenten im Hotel Adlon am 26.04.1997, Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung vom 30.04.1997, Berlin
- Herzog, Walter (2003): Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als pädagogische Wissensform. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 3, (Beltz) Weinheim, Basel, Berlin 2003, S. 383-399
- Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (1988): „Die ‚gute Schule‘ – was ist das? ‚Guter Unterricht‘ – was ist das?“ Lehrgangsprotokoll Bericht des HILF; Reinhardswaldschule Kassel 1988
- Hessisches Kultusministerium (1978): Verordnung über die Richtlinien für die pädagogische Ausbildung für die Lehrämter, Amtsblatt vom 27.2.1978, S. 61 ff.
- Hessisches Kultusministerium (1993): 1. Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, Amtsblatt 8/93
- Hessisches Kultusministerium (1995): Rahmenplan Grundschule. (Diesterweg) Frankfurt/Main 1995
- Hessisches Kultusministerium/Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.): Schulprogramme und Evaluation in Hessen 1. Ein Einstieg in die Thematik. Wiesbaden 1996
- Hessisches Kultusministerium/Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.): Schulprogramme und Evaluation in Hessen 2. Entwicklung und Realisierung eines Schulprogramms. Wiesbaden 1997
- Hessisches Kultusministerium/Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hrsg.): Schulprogramme und Evaluation in Hessen 3. Evaluation in der Schule und für die Schule. Wiesbaden 1998

- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst 1997 (Hrsg.): Neuordnung der Lehrerbildung. Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen. (Leske+Budrich) Opladen 1997
- Horster, Leonhard/Rolff, Hans-Günter (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. (Beltz-Verlag) Weinheim 2001
- Ingenkamp, Karlheinz (1973): Hrsg. Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim und Basel 1973
- Ingenkamp, K. in Zusammenarbeit mit E. Parey (1973): Beobachtung und Analyse von Unterricht. Teilausgabe des Handbuches der Unterrichtsforschung. (Beltz Verlag) Weinheim und Basel 1973
- Ingrisch, Edgar (1998): Wandel und Veränderung. In: schul-management. Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis. 29. Jahrgang, Heft 5 (Oldenbourg Verlag) München 1998, S. 8-13
- Ingrisch, Edgar (2000): Mit dem Widerstand – nicht gegen ihn. Vom konstruktiven Umgang mit Widerstand bei Schulentwicklungsprozessen. In: schul-management. Die Zeitschrift für Schulleitung und Schulpraxis. (Oldenbourg Verlag) München, Oktober 2000, S. 13-19
- James, W. (1907/1994): Der Pragmatismus. Hamburg: Meiner 1994
- Jank, Werner/Meyer Hilbert (1994): Didaktische Modelle. 3. Aufl., (Cornelsen Scriptor) Berlin 1994
- Jansen, D./ Stiller, E. (2003): Standardorientierung in der Lehrerbildung. In: Seminar. Lehrerbildung und Schule. Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen. Standard, Modul, Portfolio. Heft 2 (Schneider Verlag) Hohengehren 2003, S. 5-20
- Johnstone, J./Hascher, T. (2002): Portfolio als Instrument zur Sicherung von Qualitätsstandards. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung: Portfolios in der lehrerInnenbildung. Heft 4/2001, S. 34 – 43
- Kemnitz, Heidemarie (2003): Kommentar zum Beitrag von Gerhardt Kluchert. In: Zeitschrift für Pädagogik. Bildungssystem im Wandel. Heft 1/2003, (Beltz) Weinheim, Basel, Berlin 2003, S. 61-68
- Kempfert, Guy/Rolff, Hans-Günter (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. (Beltz) Weinheim und Basel 1999

- Kern, U./Söll, W. (1996): Ein Modell zur Unterrichtsbeurteilung. Lehrerbildung und Schule. Beurteilen. Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter (Hrsg.). Heft 1/96 (Merkur) Rinteln 1996
- Klafki, Wolfgang (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Didaktische Analyse, Auswahl, Reihe A, Heft 1, Hrsg. Heinrich Roth, Alfred Blumenthal (Schroedel) Göttingen und Hameln 1962, S. 5-34
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2. Aufl. (Beltz), Weinheim und Basel 1991
- Kerstan, Thomas (2001): Ein lehrreiches Desaster. In: DIE ZEIT, Nr. 50, 6. Dezember 2001, S. 45
- Kleining, G. (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2/1982, S. 224-253
- Klippert, Heinz (2000): Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. (Beltz) Weinheim und Basel 2000
- Kluchert, Gerhard (2003): Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik. Bildungssystem im Wandel. Heft 1/2003, (Beltz) Weinheim, Basel, Berlin, S. 47-60
- Knauer, Sabine (1995): Teilnehmende Beobachtung im Zwei-Lehrer-System am Beispiel integrativen Unterrichts. In: Eberwein/Mand (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis, Weinheim 1995, S. 289-306
- Koch-Priewe, Barbara (2002): Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung, Heft 1/2002 (Beltz) Weinheim und Basel 2002, S. 1-9
- Koch-Priewe, B. (2003): Evaluation von Regelunterricht. Unveröffentlichtes Referat: Grundsatztagung der hessischen Europaschulen in Weilburg 2003
- König, R. (1958) Hrsg: Soziologie. Fischer-Lexikon, Frankfurt/M.1958
- Kraimer, Klaus (1995): Die soziale Diagnose in der qualitativen Sozialforschung. In: Eberwein/Mand (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis, Weinheim 1995, S. 38-56

- Krappmann, L. (1975): Soziologische Dimensionen der Identität. (Klett) Stuttgart 1975
- Kroath, Franz (1991): Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen. (Profil) München/Wien 1991
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Qualitative Sozialforschung, Bd.7, Hrsg. Ralf Bohnsack et. al. (Leske+Budrich) Opladen 1999
- Kugler-Euerle, G. (2003): Portfolios in der Lehrerbildung – Kompetenzerwerb und Profilbildung im Fokus. In: Seminar. Lehrerbildung und Schule. Heft 2 (Schneider Verlag) Hohengehren 2003, S. 83-90
- Kuwan, Helmut/Waschbüsch, Eva (1999): Wissensgesellschaft und Bildungssystem – Ergebnisse aus dem „Bildungs-Delphi“. In: Rosenblatt, Bernard von (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Schnittpunkte von Forschung und Politik (1). (Waxmann), Münster; New York 1999, S. 19-29
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band I: Methodologie. 3. Aufl. (Beltz: Psychologie Verlags Union) Weinheim 1995
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band II: Methoden und Techniken. 3. Aufl. (Beltz, Psychologie Verlags Union) Weinheim 1995
- Lehmann, Rainer H. (1999): Schulleistungsforschung: Evaluation und neue Qualität im Unterricht. Humboldt-Universität zu Berlin. "Symposion *"Zukunft der Bildung"* am 8. und 9. Juni 1999 im Radio-Kulturhaus Wien, Veranstalter: ORF – Radio Österreich 1, (Industriellenvereinigung Wien, KURIER, Arbeiterkammer, Europäische Kommission/Vertretung in Österreich)
<http://www.gv99.wien.at/symposion/lehmann.htm>
- Lin, Susanne (2000): Vorurteile überwinden - eine friedenspädagogische Aufgabe. Grundlegung und Darstellung einer Unterrichtseinheit. (Beltz Pädagogik) Weinheim und Basel 2000
- Link, J.W./Nath, A./Tenorth, H.-E. (2003): Bildungssystem im Wandel. Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1, Mai/Juni (Beltz) Weinheim, Basel, Berlin 2003, S. 1-7

- Lohmann, Knut (1995): Beratung als Aufgabe der schulpraktischen Ausbildung. In: Seminar, Lehrerbildung und Schule, Hrsg. Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter e. V. Beratung, (Merkur) Rinteln 1995, S. 14-29
- Lührs, Joachim (2003): Hamburg: Ein neues Ausbildungscurriculum für die zweite Phase der Lehrerbildung. In: Seminar, Lehrerbildung und Schule: Standard, Modul, Portfolio, Heft 2 (Schneider Verlag) Hohengehren 2003, S. 38-41
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. (Suhrkamp Verlag) Frankfurt 2002
- Mager, R. F. (1970): Lernziele und Programmierter Unterricht, (Beltz) Weinheim, Berlin, Basel 1970
- Marsal, Eva (1997): Erschließung der Sinn- und Selbstdeutungsdimensionen mit den Dialog-Konsens-Methoden: In: Handbuch – Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel A. (Hrsg.) (Juventa) Weinheim-München 1997, S. 436-444
- Maskus, Rudi (1974): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule (Schroedel), Hannover, Heft 11/1974, S. 744 ff.
- Mayring, Philipp (1996): Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: Gerhard W. Schnaitmann (Hrsg.): Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen. (Auer Verlag) Donauwörth 1996, S. 41-61
- Meissner, M. (2003): Das Portfolio in der II. Phase der Lehrerausbildung: Zur Professionalität durch selbstgesteuertes Lernen. In: Seminar, Lehrerbildung und Schule, Heft 2, (Schneider Verlag) Hohengehren, 2003, S. 75-82
- Merkens, Hans (1995): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. In: Eberwein/Mand (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis, Weinheim 1995, S. 21-37
- Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (2), 2000, S. 157-171

- Messner, Rudolf (1976): Didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler. In: Didaktik offener Curricula. Garlichs, Heipcke, Messner, Rumpf (Hrsg.) 2. Aufl., (Beltz) Weinheim und Basel 1976, S. 9-24
- Messner, R. (1989): Über Bildung und Zivilisation. In: Heipcke (Hrsg.): Hat Bildung noch Zukunft? Herausforderungen angesichts der gefährdeten Welt. (Deutscher Studienverlag) Weinheim 1989, S. 143-164
- Messner, R. (1995): Neuordnung des Unterrichts. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Erziehung im Jugendalter - Sekundarstufe I, Hrsg.: E.-G. Skiba, Chr. Wulf, K. Wünsche, (Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung), Band 8, Stuttgart 1995, S. 303-318
- Messner, R. (1998): Pädagogische Schulentwicklung zwischen neuer Lernkultur und wachsendem Modernisierungsdruck. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 16 (1) 1998
- Messner, R. (2001): Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis Problems in der Lehrerbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, Heft 2, (Studienverlag), Innsbruck-Wien-München-Bozen 2001
- Messner, R. (2002): Konsequenzen der PISA-Ergebnisse für die Qualitätsentwicklung an Schulen. Überlegungen aus der Perspektive der Schulentwicklung. In: Ulrich Steffens/Rudolf Messner: PISA und Schulentwicklung, HELP, Wiesbaden 2002
- Messner, R. (2003 a): Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung. In: Brüsemeister, T. und Eubel, K.-D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule, Leitideen-Konzepte-Akteure. Ein Überblick (transcript Verlag) Bielefeld 2003, S. 187-191
- Messner, R. (2003 b): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jahrgang 2003, Heft 3, Mai/Juni (Beltz) Weinheim und Basel 2003, S. 400-412
- Messner, R. (2004 a): Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung, (erscheint in: Michael Schratz u.a. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung. Studienverlag Innsbruck (2004)
- Messner, R. (2004 b): Was Bildung von Produktion unterscheidet – oder die Spannung von Freiheit und Objektivierung und das Projekt der Bildungsstandards (noch unveröffentlichtes Manuskript)

- Meyer, Hilbert (1991): Unterrichtsmethoden I: Theorieband, 4. Aufl. (Cornelsen Verlag Scriptor) Frankfurt am Main 1991
- Metz, Heinrich (1982): Unterrichtsbeurteilung auf dem Prüfstand. In: Die Deutsche Schule, Heft 1 (Hirschgraben) Frankfurt 1982, S. 44 ff.
- Miller, Reinhold (1991 a): Schilf-Wanderungen. Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung. (Beltz) Weinheim und Basel 1991
- Miller, R. (1991 b): Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehreranwälter, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen. 4. Auflage (Beltz) Weinheim und Basel 1991
- Miller, R. (1991 c): Sich in der Schule wohlfühlen. 4. Aufl., (Beltz) Weinheim, Basel 1991
- Miller, R. (1996): Unterrichtshospitation als kollegiale Beratung. In: Pädagogik, Heft 10, (Beltz) Weinheim 1996, S. 32-34
- Miller, R. (1998): Die Klassentüren öffnen. Erfahrungsaustausch durch kollegiale Hospitation. In: Friedrich Jahresheft 1998, S. 84-86
- Miller, R. (1999): Beziehungsdidaktik. 3. Aufl., (Beltz) Weinheim und Basel 1999
- Möller, Christine (1973): Technik der Lernplanung, Weinheim 1973
- Nath, Axel (2003): Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 49, Heft 1 (Beltz) 2003, S. 8-25
- Neuweg, Georg Hans (2000): Hrsg.: Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. (Studien-Verlag) Innsbruck; Wien; München 2000
- Neuweg, G.-H. (2000): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: Neuweg, Georg Hans (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion, Ausgewählte Verhältnisbestimmungen, Innsbruck; Wien; München 2000, S. 65-82
- Neuweg, G.-H. (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik. (Beltz), Heft 1, 2002, S. 10-29
- Niggli, Alois (2001): Portfolios und der Theorie-Praxis-Bezug im Umgang mit Ausbildungsstandards. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung: Portfolios in der lehrerInnenbildung, 4/2001, S. 26-33

- Oelkers, Jürgen (2003): Wie lernt ein Bildungssystem? In: Brüsemeister, T. und Eubel, K.-D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule, Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. (transcript Verlag) Bielefeld 2003, S. 63-68
- Oelkers, J. (2003): Unterricht und Effizienz: Problem der Schulentwicklung. In: Brüsemeister, T. und Eubel, K.-D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. (transcript Verlag), Bielefeld 2003
- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1), 1997, S. 26-37. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (2), 1997, S. 210 -228
- Oswald, Hans (1997): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B./Prengel A. (Hrsg.): Handbuch – Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, (Juventa) Weinheim-München 1997, S. 71-87
- Pabst, Jochen (2000): Vom ‚trägen‘ zum reflexiven Wissen. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule. 4/2000, BAK-Vierteljahresschrift. Hrsg. Volker Huwendiek. (Schneider-Verlag) Hohengehren, S. 52-63
- Petersen, Peter und Else (1965): Die Pädagogische Tatsachenforschung. Hrsg. Th. Rutt, Paderborn 1965
- Petrat/Steinforth/Timm/Wosniok (1977): Prozessorientierter Unterricht. (Ehrentwirth), München 1977
- PISA Vergleichsstudie der OECD: Allgemeine Informationen zu PISA wurden u.a. entnommen: Webseite <http://www.pisa.oecd.org>.
- Polanyi, M. (1958): Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. The University of Chicago Press, 1974 (Orig.: London: Routledge & Kegan Paul, 1958.)
- Polya, G. (1995): Schule des Denkens. Vom Lösen mathematischer Probleme. 4. Aufl. (Francke) Tübingen, Basel: 1995
- Popper, Karl (1973): Objektive Erkenntnis, ein evolutionärer Entwurf. Lizenzausgabe des Hoffmann & Campe Verlags Hamburg 1973 (Bertelsmann Club, Gütersloh)

- Prengel, A. (1997): Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung der Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel A. (Hrsg.): Handbuch – Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. (Juventa) Weinheim-München 1997, S. 599-627
- Rauschenberger, Hans (1989): Individualität und Sozialität in Pädagogischer Perspektive. In: Heipcke (Hrsg.): Hat Bildung noch Zukunft? Herausforderungen angesichts der gefährdeten Welt, (Deutscher Studienverlag) Weinheim 1989
- Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht. (Beltz) Weinheim und Basel 2001
- Robinsohn, S. B. (1972): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart, Düsseldorf 1972
- Rolff, Hans Günter (1986): Selbsterneuerung durch Organisationsentwicklung. In: Schulmanagement 1986/3, S. 12-15
- Rolff, H.-G. (1993): Wandel durch Selbstorganisation. (Juventa) Weinheim 1993
- Rosenblatt, B. von (1999) Hrsg.: Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Schnittpunkte von Forschung und Politik (1). (Waxmann) Münster; New York 1999
- Rosenbusch, H. S. (1985): Unterrichtsbesuche und ihre Bewertung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 6, Basel/Stuttgart 1985, S. 246-249
- Roth, Leo/Petrat, Gerhardt (1974): Unterrichtsanalysen in der Diskussion. Beiträge zur empirischen Unterrichtsforschung. (Schroedel) Hannover 1974
- Roth, Leo (1976): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Stichwort: Unterricht. München 1976
- Rühmkorf, Eva (1996): Lernprozesse und Bildungsziele im Haus des Lernens. In: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 7. Jahrgang, Heft 1 (Luchterhand) Neuwied 1996, S. 33-35
- Salzmann, Chr. (1976): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. Stichwort: Unterrichtsmodelle, München 1976

- Sämmer, Günter (1996): Psychologische Gesetzmäßigkeiten bei Beurteilungen in der Schule. In: Seminar, Lehrerbildung und Schule. Beurteilen, Heft 1, (Merkur Verlag) Rinteln 1996, S. 57-65
- Schäfer, K. H., Schaller, K. (1976): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. 3. Aufl. (Queller & Meyer) Heidelberg 1976
- Schaller, Klaus (1974): Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft. (Wissenschaftliche Buchgemeinschaft), Darmstadt 1974
- Schedensack, P.-U. (1995): Referendariat als persönliche Krise? In: Pädagogik, 47. Jahrgang, Heft 12 (Beltz) Weinheim 1995, S. 44-48
- Schierz, M./,Thiele, J. (2002): Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kasuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomistischen Handelns in sportpädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 1 (Beltz) 2002, S. 30-47
- Schittko, Klaus (1984): Differenzierung in Schule und Unterricht. Ziele – Konzepte – Beispiele. (Ehrenwirt Verlag) München 1984
- Schlaffke, Winfried (2002): Wie wird unsere Schule wieder Weltklasse? (Universitätsverlag) Köln 2002
- Schmiederer, R. (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln, Frankfurt 1977
- Schön, Bärbel (1998): Veränderte Kindheit – unveränderte Schule. In: V. Strittmatter-Haubold & T. Häcker (Hrsg.): Das Ende der Erziehung? (Deutscher Studien Verlag) Weinheim 1998, S. 13-34
- Schön, Donald Allen (1983): The Reflective Practitioner, Temple Smith, London 1983
- Schön, D. A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco: Jossey Bass.
- Schütz, Alfred (1971/72): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Alfred Schütz – Gesammelte Aufsätze: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Marinus Nijhoff, Den Haag 1971
- Schütze, Fritz. (1977) Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Universität Bielefeld, Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr.1, 1977

- Schütze, F. (1978): Was ist „kommunikative Sozialforschung“? In: Gärtner A./Hering S. (Hrsg.) 1978, S.117-131
- Schütze, F. (o. J.): Arbeitsprogramm eines Forschungsvorhabens. Graduiertenkolleg Kassel-Bielefeld. „Schulentwicklung an Reformschulen“, Materialien zu Methoden der Qualitativen Sozialforschung (unveröffentlicht, ohne Jahr)
- Schulz, Wolfgang (1970 a): Didaktik, Umriss einer lehrtheoretischen Konzeption einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 11, Hannover 1970, S. 43 ff.
- Schulz, Wolfgang (1970 b): Unterricht – Analyse und Planung. In: Auswahl, Reihe B, Hrsg.: Blumenthal/Ostermann, 5. Aufl., Hannover 1970, S. 13-47
- Schulz/Teschner/Voigt/Weinert (1973): Beobachtung und Analyse von Unterricht. (Beltz) Weinheim und Basel 1973
- Schulz, W. (1980): Unterrichtsplanung. (Urban & Schwarzenberg), München, Wien, Baltimore 1980
- Schleiermacher, F. (1977): Hermeneutik und Kritik, Frankfurt am Main 1977
- Schnaitmann, Gerhard, W. (1996): Hrsg.: Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen. (Auer Verlag) Donauwörth 1996
- Schrekenberg, W. (1984): „Guter“ Unterricht – „schlechter“ Unterricht. Zur Theorie und Praxis der Unterrichtsbeurteilung. 2. Aufl., (Schwann) Düsseldorf 1984
- Scriven, Michael (1981): Summative Teacher Evaluation. In: Millman (Ed.) 1981, S. 244-271
- Seminarkonferenz des Tübinger Seminars: Beurteilung und Benotung von Unterrichtsstunden. 1974
- Soeffner, H.G. (1989): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. (Suhrkamp) Frankfurt/Main 1989
- Söntgen, Willy (1992): Unterrichtsanalyse. Methodische Ansätze und ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen. (Verlag Dr. Kovac) Hamburg 1992

- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/Main 1994
- Stenhouse, Lawrence (1975): An Introduction to Curriculum Research and Development, Heinemann: London 1975
- Storch, Hartmut (1979): Unterrichtsbeobachtung in der Lehrerbildung (Dissertation) Kassel 1979
- Strasser, S. (1965), Erziehungswissenschaft – Erziehungsweisheit. München
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990): Basics of qualitative research, Grounded theory procedures and techniques, Newbury Park, CA u.a. Sage Publications, 1990
- Stufflebeam, Daniel et. al. (1971): Educational Evaluation and Decision-Making. Itasca. IL: Peacock
- Tausch und Tausch (1968): Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. Dritte Auflage. (Verlag für Psychologie) Göttingen 1968
- Tauchmann, D. (1998): Ist die Strategie des ‚Total quality managements‘ ein gangbarer Weg der inneren Schulentwicklung? In: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 9. Jahrgang, Heft 4, (Luchterhand) Neuwied 1998, S. 207-212
- Terhart, Ewald (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch – Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. (Juventa) Weinheim-München 1997, S. 27-42
- Terhart, E. (2000): Hrsg.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. (Beltz) Weinheim, Basel 2000
- Terhart, E. (2001): Lehrerberuf und Schulautonomie. In: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reforkonzepte. (Beltz), Weinheim 2001, S. 146-162
- Terhart, E. (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik. (Beltz), Heft 1, 2002, S. 91-110
- Thien, Isabella (1999): Visionen einer anderen Lehrerbildung. In: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung, 10. Jahrgang, Heft 4, (Luchterhand) Neuwied 1999, S. 159 und 160

- Verordnung des Landes Hessen über die Pädagogische Ausbildung, die Zweite Staatsprüfung für die Lehrämter und die Prüfung zum Erwerb der Lehrbefähigung in arbeitstechnischen Fächern vom 6. 12. 2001, § 7 (8), S. 530/531
- Vogelsberger, K. (1996): Beurteilen - mikroskopisch oder makroskopisch? Seminar, Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter, Beurteilen, Heft 1, (Merkur) Rinteln 1996, S. 5-15
- Wallner, Ernst M. (1972): Soziologie. Einführung in Grundbegriffe und Probleme. 2. Aufl., Darmstadt 1972
- Wallrabenstein, W. (1993): Offene Schule – Offener Unterricht, 3. Aufl. Reinbek bei Hamburg 1993
- Weibel, Walter (1997): Qualitätssicherung durch Qualitätsentwicklung in der Schule. In: Pädagogische Führung, Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. 8. Jahrgang, Heft 2, (Luchterhand) Neuwied 1997, S. 58-65
- Winnefeld, F. (1957): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München 1957
- Witzenbacher, Kurt (1985): Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. (Prögel-Bücher Band 114) Salzweg - Passau 1985
- Wolff, Heimfrid (1999): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Ergebnisse aus dem „Wissens-Delphi“. In: Rosenblatt, Bernard von (Hrsg.): Bildung in der Wissensgesellschaft. Ein Werkstattbericht zum Reformbedarf im Bildungssystem. Schnittpunkte von Forschung und Politik (1). (Waxmann) Münster; New York 1999, S. 11-18
- Wollring, Bernd (2002): Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen. Bericht der *Expertengruppe Lehrerbildung*, eingesetzt durch das Hessische Kultusministerium und das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst. Universität Kassel 2002
- Woysch, Dieter (1976): Die Fragwürdigkeit der Beurteilung von Lehrproben. In: Unterrichtswissenschaft. Thema: Beurteilung von Lehrern. Heft 3/76, (Urban & Schwarzenberg) München 1976, S. 199-209
- Ziefuß, Horst (1978): Methoden der Unterrichtsbeobachtung. (Westermann) Braunschweig 1978

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 2.1: Gesellschaftlicher Wandel	100
Abbildung 3.1: Strukturanalyse	111
Abbildung 3.2: Theorie-Praxis-Bezug	137
Abbildung 3.3: Von der Belehrung zur Beratung?	140
Abbildung 3.4: Schnittmenge	156
Abbildung 3.5: Beobachtungsskala	168
Abbildung 6.1: Wissenschaftliche Ansätze des forschenden Lernens	293
Abbildung 6.2: Kernbereiche des forschenden Lernens	311

Verzeichnis der Anlagen

Anlage 1: Schulprogramm: Einführungsreferat vor Schulleiterinnen und Schulleitern	357
Anlage 2: Text 1: Unterrichtsbesuche im Kernunterricht der Förderstufe	365
Anlage 3: Text 2: Sport in der Grundschule	369